

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

DIÁLOGO À DISTÂNCIA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA
ORALIDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Marisa Kimie [Morita] REG

Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Linguística
Aplicada na área de ensino/aprendizagem de
segunda língua/língua estrangeira.

Campinas, 1993

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Marisa Kimie Morita

e aprovada pela Comissão Julgadora em
24, 09, 93.

Dr. Almeida

M826d

19942/BC

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho^{P.}

CANDIDATA: Marisa Kimie Morita

Marisa Kimie Morita, Prof. Dr. (José Carlos Paes de Almeida Filho)

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Almeida Filho

Prof. Cavalcanti

Prof. R. A. / S. J.

Ao meu pai (in memoriam) e à minha mãe que
me ensinaram que é preciso perseverar para
vencer na vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pela orientação, amizade, incentivo e apoio na realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Marilda C. Cavalcanti e ao Prof. Dr. John R. Schmitz, pelas valiosas sugestões dadas no exame de qualificação e pelo entusiasmo acadêmico.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro.

À PUC-SP, pelo Plano de Capacitação Docente e pela licença concedida.

Aos professores e funcionários do CEL - Centro de Ensino de Línguas da UNICAMP, pela contribuições para a realização desta pesquisa.

À Marisa Grigoletto, pela constante disponibilidade e apoio pessoal e acadêmico.

Ao Franciscus van de Wiel, pelo estímulo e revisão final deste trabalho.

Ao João Telles, pela participação nos Diálogos à Distância.

Aos colegas e amigos da PUC-SP e da UNICAMP, pelo incentivo pessoal e acadêmico.

À minha família, pelo carinho e encorajamento. Em especial à minha mãe e à minha irmã, cujas ajudas foram vitais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos sujeitos, por terem participado nos Diálogos à Distância.

A todos aqueles, que contribuíram, direta ou indiretamente, para que este trabalho se concretizasse.

ÍNDICE

	Páginas
RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
Capítulo 1: Panorama Geral	
1.1. Observações introdutórias.....	1
1.2. Um pequeno panorama do ensino de LE/L2.....	2
1.3. Um novo paradigma do ensino de línguas.....	4
1.4. Propostas para o ensino/aprendizagem da LE/L2.....	5
1.5. Objetivo desta pesquisa.....	6
1.6. Perguntas desta pesquisa.....	8
1.7. Organização da dissertação.....	8
Capítulo 2: Panorama Teórico	
2.1. Introdução.....	10
2.2. Uma reflexão sobre aquisição da LE/L2.....	11
2.3. As implicações das diferenças individuais.....	14
2.4. Uma investigação sobre estratégias.....	16
2.4.1. Estratégias de aprendizagem.....	17
2.4.2. Estratégias de comunicação.....	20
2.5. O papel do insumo e da interação na aquisição da L2.....	24
2.6. Um estudo sobre diários dialogados.....	30
2.7. Uma análise da linguagem oral.....	31
2.8. Considerações gerais do capítulo.....	36
Capítulo 3: Metodologia	
3.1. Introdução.....	38
3.2. Contexto da pesquisa.....	38
3.3. Seleção e descrição dos sujeitos.....	39
3.4. Processo da troca de diálogo à distância.....	41
3.5. Descrição dos instrumentos de pesquisa.....	44

Capítulo 4: Análise dos dados	
4.1. Introdução.....	47
4.2. Diálogo à distância: um estudo quantitativo.....	47
4.3. Diálogo à distância: um estudo ao nível formal.....	51
4.3.1. Formas verbais.....	52
4.3.2. Verbos ser e estar.....	56
4.3.3. Sintagmas Nominais.....	58
4.3.4. Que - conjunção integrante/pronome relativo.....	59
4.4. Diálogo à distância: insumo e interação.....	61
4.5. Diálogo à distância: uso de estratégias.....	68
4.5.1. Estratégias de redução.....	68
4.5.2. Estratégias de alcance.....	70
4.6. Considerações gerais do capítulo.....	84
Capítulo 5: Considerações finais.....	91
Bibliografia.....	96
Apêndice 1.....	102
Apêndice 2.....	103
Apêndice 3.....	106
Apêndice 4.....	115

RESUMO

Esta pesquisa foi conduzida a fim de investigar o processo de aquisição da linguagem oral do português como língua estrangeira através de diálogos à distância.

O procedimento por nós proposto é uma forma individualizada de extensão da sala de aula. Diálogos à distância são ocasiões em que o professor e o aluno se "correspondem" através de trocas de turnos gravados em fitas áudio. É o momento em que os aprendizes usam a língua-alvo em situação real e significativa, praticando a compreensão da linguagem oral e a fala. Paralelamente às gravações, realizamos encontros com troca de impressões e idéias sobre esse processo que o aluno e o professor vivenciavam e, a partir daí, foram realizados estudos de alguns aspectos lingüísticos (nos níveis fonológico, lexical, morfológico, sintático e pragmático).

Avaliamos os dados quanto a aspectos formal-lingüísticos, temáticos e interacionais, mostrando as semelhanças e as diferenças no processo de aquisição de dois sujeitos. Analisamos também as estratégias de comunicação utilizadas pelos sujeitos nesse processo, onde mostramos como os nossos sujeitos tentam superar os vários problemas comunicativos encontrados.

Os dados nos permitem concluir que os diálogos à distância são um procedimento válido e com grande potencial tanto para o ensino/aprendizagem como para a pesquisa aplicada na área de línguas.

ABSTRACT

This research was developed to investigate the process of the oral language acquisition of Portuguese as a foreign language through dialogue at distance.

The procedure proposed by us is a form of individualized classroom extension. Dialogues at distance are occasions on which teacher and student carry on a conversation through audio-taped recordings. It is the moment when the learners use the target language in real significant situations, practising listening comprehension and speaking. Parallel to the recordings, the teacher and the learners meet to exchange impressions and ideas about this process. Based on them, studies of some linguistic aspects (phonological, lexical, morphological, sintatic and pragmatic) are required.

Data were evaluated from the formal-linguistic, thematic and interactional view showing the similarities and differences of acquisition of two subjects. Strategies of communications used by our subjects in this process were also studied to show the attempts they made to overcome the various communicative problems faced in the dialogues.

The data showed us that the dialogues at distance proved to be a valid procedure with great potential to teaching/learning situations as well as to applied research in the language area.

CAPÍTULO 1

PANORAMA GERAL

1.1 OBSERVAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Esta dissertação propõe-se a responder a uma inquietação minha na busca de explicação para o fato de que alguns aprendizes são bem sucedidos na aprendizagem de uma segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE)¹ e outros não. Rubin & Thompson (1982) defendem que tudo - sucesso ou fracasso - depende do aluno, ou seja, não há um único modelo do "bom aprendiz de línguas", há, no entanto, traços individuais que contribuem para o sucesso, e, também, muitas maneiras individuais de aprender uma LE. Nesses traços e maneiras residem possibilidades de nos aproximarmos da resposta que buscamos.

É muito cômodo, porém, para nós, professores de LE, colocarmos toda a responsabilidade do fracasso ou sucesso da aprendizagem no aluno, quer seja, no talento pessoal do aprendiz. Além disso, é muito difícil para o aluno "aceitar" o fracasso; assim, ao deparar-se com o insucesso do seu aprendizado, ele tende a culpar o professor, o curso ou o método. Essa questão, portanto, não é tão simples; não há nem herói, nem vilão como nos filmes de "bang-bang" ou culpado ou inocente como nos tribunais de julgamento. Aprender/ensinar línguas envolve vários aspectos, tais como psicológicos e sociais até os técnicos e metodológicos. Não há, assim, um único responsável pela aprendizagem ou ensino. Tanto o professor como o aluno são co-responsáveis por esse processo de ensino/aprendizagem.

Ensinar/aprender línguas não se restringe a ensinar/aprender técnicas ou habilidades lingüísticas e/ou comunicativas especificamente. Segundo Almeida Fº (1990:4) "aprender uma língua não é mais somente aprender um outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas". Logo, aprender línguas é aprender ou apreender diferentes maneiras de pensar e sentir, perceber que há uma relação dinâmica, ampla e profunda entre o pensamento e a linguagem (cf. Vygotsky, 1991).

¹ Neste trabalho, as expressões SEGUNDA LÍNGUA e LÍNGUA ESTRANGEIRA serão usadas genericamente para denominar a língua aprendida após a aquisição da língua materna, apesar da clássica distinção entre ambas, ou seja, a primeira refere-se à aquisição em ambiente natural e a segunda, formal.

Assim, devemos entender que nossa função como professores de LE não se restringe a "objetivos instrumentais", ou seja, ensinar a entender, falar, ler e escrever o idioma como se a aprendizagem de uma língua fosse somente o domínio de técnicas, desvinculada de uma formação educacional mais ampla. Devemos lembrar que, acima de tudo, somos educadores e, como Freire (1974), almejamos uma educação que leve o aluno a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. Buscamos uma pedagogia que possa levá-lo à pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas de sua vida. Desejamos uma escola ativa onde os conhecimentos sejam compartilhados, utilizados, verificados ou transformados em novas idéias, conhecimentos vinculados com a realidade em que vivemos. Para tanto, é preciso nos empenharmos, apesar de todas as dificuldades e limitações, em alcançar o diálogo, a investigação e a pesquisa que estão intimamente ligados à criticidade. Como Freire (op. cit.:96) postula "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa".

É lógico que ensinar/aprender línguas tem as suas especificidades, mas como podemos fazer com que o ensino/aprendizagem de língua seja significativo, interessante e de maior relevância educacional para o aluno?

1.2 UM PEQUENO PANORAMA DO ENSINO DE LE/L2

O ensino/aprendizagem de línguas, principalmente de LE/L2, tem sido desenvolvido de diversas maneiras ao longo da história, tanto no Brasil quanto no exterior. De acordo com Skilbeck (1982a, apud Clark, 1987), há três grandes sistemas de valores que permeiam o processo educacional contemporâneo: o clássico-humanista, o reconstrucionismo e o progressivismo.

A educação clássico-humanista valoriza a manutenção e transmissão de conhecimento, de valores culturais e intelectuais. Para os reconstrucionistas, a educação é um importante agente para promover mudanças sociais, econômicas, intelectuais e espirituais, eles enfatizam o ensino massificado e favorecem a igualdade social. Os progressivistas, por sua vez, acreditam que o papel da educação é ajudar o aluno a se desenvolver como indivíduo e como ser social.

Esses valores educacionais também têm norteado o ensino de LE. De uma abordagem clássico-humanista (o método gramática-tradução) a uma progressivista (ensino comunicativo), temos vivenciado uma série de mudanças

- desde o conceito de linguagem até o conceito de abordagem de ensino. Como salienta Brown (1987), a cada 25 anos um novo paradigma de metodologia de ensino surge, rompendo com o velho, mas, ao mesmo tempo, algum aspecto positivo do paradigma anterior é aproveitado.

Assim, para os clássico-humanistas, a melhor maneira de aprender uma LE/L2 era através da gramática-tradução de textos literários de autores clássicos. Como resultado, os alunos chegavam a ter um conhecimento formal da língua e da cultura dos falantes dessa língua, porém raramente conseguiam usá-la em situações reais, embora dominassem as regras gramaticais e tivessem adquirido um vocabulário amplo e adequado.

Os reconstrucionistas, por sua vez, preocuparam-se em promover uma compreensão melhor entre os grupos sociais. Sua influência no ensino de línguas, como Clark (1987) menciona, é notada nos métodos áudio-lingual, áudio-visual/situacional, funcional-nocional, entre outros. O objetivo desses métodos, então, é ensinar os alunos a se comunicarem efetivamente, daí a sua preocupação com a linguagem oral, enfatizando a prática mecânica das estruturas da língua e a formação de bons hábitos, como um meio de se atingir o uso da língua-alvo, tendo como modelo o falante nativo padrão. Nessa abordagem estruturalista, tenta-se, contudo, desenvolver as habilidades lingüísticas do aluno através do enfoque de orações isoladas. Como resultado, não há espaço para a criação de situações e diálogos espontâneos e/ou novos de forma que o aluno desenvolva uma capacidade de uso ou vivencie comunicativamente a língua-alvo, isto é, tenha oportunidade de interação social significativa, interessante e real.

A partir da década de 70, os progressivistas mostram-se preocupados com o processo da aprendizagem, com o desenvolvimento da responsabilidade e da capacidade de aprender. Testemunhamos, então, uma mudança renovadora na ênfase dada ao ensino de línguas - de uma abordagem predominantemente estrutural para uma abordagem centrada no aluno, na sua realidade e no seu processo de aprendizagem, com enfoque no uso apropriado da língua em interações comunicativas. Nessa abordagem chamada comunicativa, há, portanto, um desejo de ir além do formal explícito e da norma. O professor deixa de ser o transmissor de conhecimento, para ser o facilitador do processo de aprendizagem do aluno. O ensino não é mais visto como uma simples transmissão de conhecimento, mas como resultado do diálogo entre educador e educando.

1.3 UM NOVO PARADIGMA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Apesar de estarmos tratando especificamente do ensino de LE, compartilhamos das idéias de Freire (1974, 1975), o eminente educador brasileiro, que defende que educação não se reduz meramente à capacitação técnica. Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não se transfere o saber, mas há um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados - a comunicação.

Como podemos fazer para que o ensino de línguas estrangeiras não seja uma simples prática de técnicas, mas um momento de troca, de construção do diálogo, do pensamento?

Canale & Swain (1980) defendem que o aprendiz da L2 deve ter a oportunidade de participar de uma interação comunicativa significativa com falantes altamente competentes da língua para que haja aprendizagem. Acrescentam, também, que o objetivo primeiro do programa comunicativo será prover os alunos com informação, prática e experiência suficiente para ir ao encontro de suas necessidades comunicativas na L2. Acreditamos, entretanto, que a interação não precisa ser necessariamente com falantes **altamente competentes** e nem que a prática por si só seja suficiente, o aspecto mais importante é que o aprendiz tenha condições propícias para que os processos mentais para a aprendizagem espontânea sejam ativados.

Breen, Candlin & Waters (1979), Canale (1983), Almeida F^o (1987), entre outros, defendem que a abordagem comunicativa deve estar fundamentada nas necessidades e interesses dos alunos. Widdowson (1991) postula que, para dominar uma LE, é necessário saber mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. É preciso também conhecer as maneiras como as sentenças são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo. Lembremos também que conhecimento de uso (comunicativo) precisa, por força da necessidade, incluir um conhecimento da forma (gramatical), porém o inverso não é verdadeiro. Além de aprender vocabulário novo e um conjunto de novas regras fonológicas e sintáticas, ao aprender uma língua, precisa-se, também, aprender as regras da fala (Hymes, 1972). Portanto, a aprendizagem de uma língua deve abranger a aquisição da capacidade de compor orações corretas em um contexto específico e adequadas a ele.

1.4 PROPOSTAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DA LE/L2

Normalmente, o objetivo do ensino de LE, seja em escolas de 1º, 2º e 3º graus, seja em institutos de línguas, é focar a forma e/ou o produto, havendo pouca preocupação com os processos² que o aluno vivencia para aprender a LE.

Concordamos com a afirmação de Kumaravadivelu (1991) de que a aprendizagem de língua é um processo de desenvolvimento, é muito mais uma aprendizagem de numerosos itens de uma vez do que o domínio completo de um item de cada vez. É um trabalho não só de construção mas de acompanhamento, de análise e avaliação constantes do professor e do aluno acerca desse processo de ensino e da aprendizagem.

Através de nossa experiência e observação empírica, porém, temos notado que, freqüentemente, mesmo os aprendizes com forte motivação, atitude positiva ou consciência de suas necessidades, perdem os seus objetivos ou interesse na sala de línguas. Por que tantos alunos caem diante desse "desafio lingüístico", desistindo da sala de aula tão facilmente?

Muitos estudos têm sido realizados na área de aquisição de L2/LE. Diferentes teorias, abordagens, modelos e metodologias têm sido propostos. As pesquisas extrapolam a área da Lingüística, buscando novos subsídios teóricos na Análise de Discurso e na Pragmática, em Psicologia Cognitiva, em Inteligência Artificial e em Sociolingüística (cf. Cavalcanti, 1986). Mas o que realmente precisamos para ensinar/aprender uma LE?

Pica (1987), Long (1985), Krashen (1982), entre outros, defendem que o ambiente de aprendizagem deve incluir oportunidades para que os alunos possam se engajar em interação social significativa com os usuários da L2 para descobrir as regras lingüísticas e sociolingüísticas.

Porém, na situação formal de ensino/aprendizagem, não há muitas oportunidades para o aluno interagir livremente na língua-alvo com os próprios colegas e, principalmente, com o professor. O professor, que deveria ser o facilitador do processo de aprendizagem, como alegam Dubin e Olshtain (1977), acaba se distanciando do aluno por falta de condições, sejam elas de natureza física (disposição formal dos alunos na sala de aula e grande número de alunos) ou temporal (poucos minutos de aula para interagir com cada aluno individualmente). Além disso, por um lado, o professor parece ter dificuldade em selecionar e propor atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do

² Entenda-se por processo de ensino/aprendizagem de língua como a reconstrução multinivelada do ensino/aprendizagem de uma nova língua sob vários condicionantes.

aluno (cf. Almeida F^o et alii, 1991). O aluno, por outro lado, não consegue ou não tem motivação para demonstrar ao professor as suas exigências, por razões de naturezas diversas, individuais ou não.

Além disso, na sala de aula, nota-se a falta do hábito de negociar ou de oportunidades para tanto. Há ausência de conscientização, por parte do professor e do aluno do processo de ensinar, de aprender e de interagir numa L2/LE.

Ademais, verificamos na sala de aula, como professor de LE, o medo de o aluno expressar-se na língua-alvo, seja com o professor, seja com os próprios colegas (cf. Duarte, 1988).

Staton (1981, 1983), Boxwell (1988), Miccoli (1987, 1989) e Riolfi (1991a, 1991b) defendem o diário dialogado como componente valiosíssimo para desenvolver individualmente a aprendizagem de línguas. Essa técnica, asseveram Staton e Riolfi, ajuda a desenvolver, principalmente, a leitura e a escrita nas aulas de línguas. Além disso, justificam essas autoras que, através do diário, não só o aprendiz pode melhorar sua competência lingüística como também cria-se o momento em que o professor e o aluno interagem, aprofundando a comunicação pessoal e a compreensão entre eles. Miccoli, por sua vez, defende que o diário é um dos meios mais adequados não só para analisar o processo de ensino/aprendizagem como também para refletir sobre o mesmo.

Acreditamos, portanto, que o uso de diários dialogados seja, principalmente, mais um instrumento de otimização no ensino/aprendizagem de línguas.

1.5 OBJETIVO DESTA PESQUISA

O foco de nosso estudo é examinar uma atividade por nós proposta que crie oportunidades e condições que, por sua vez, facultem momentos especiais de interação extra-sala de aula entre aluno/professor via insumo compreensível adequado (Krashen 1982, 1985). Paralelamente, essa atividade deve proporcionar condições para uma ampla discussão e conscientização do processo de ensino/aprendizagem.

Nossa pesquisa foi desenvolvida na área de Português para Estrangeiros, com adultos, em situação formal de ensino, em contexto de imersão.

Sentimos necessidade de pesquisar essa área, ao constatar que o Português como língua estrangeira era não só ensinado assistematicamente como também raramente pesquisado. Além disso, a situação de imersão tem sido constantemente vista como solução para a aquisição, principalmente da linguagem oral. No dia-a-dia, em contato com estrangeiros que vivem no Brasil, notamos, contudo, que não basta a simples exposição à língua, embora, inegavelmente, o contato com a comunidade e os meios de comunicação brasileiros (rádio e televisão, por exemplo) devam beneficiar o desenvolvimento da compreensão global. Não podemos, assim, deixar de considerar os dados que evidenciam a dificuldade de comunicação, principalmente entre adultos. Não é raro observarmos situações constrangedoras em que os estrangeiros são tratados pelos falantes nativos como se eles pertencessem a um plano intelectual inferior, e não lingüístico, como Lynch (1988) aponta em seu artigo.

Por outro lado, notamos que a fala desses estrangeiros, em geral, é excessivamente simplificada, com super-generalizações e fossilização de regras gramaticais, com transferência de uma série de itens de suas línguas maternas e incapacidade de interpretação do discurso por deficiência de conhecimentos sociolingüísticos e culturais, como comprovam Schumann (1976) e Brown (1987) em suas pesquisas sobre a aquisição da L2.

Para trabalhar com o ensino/aprendizagem da linguagem oral, decidimos ampliar e adaptar os diários dialogados. Resolvemos, assim, usá-los gravados em áudio, ao invés de escritos e denominá-los diálogos à distância. "Diálogo à distância (...) é a ocasião em que o professor e o aluno se 'correspondem' através de trocas de gravações em fitas áudio. É uma maneira de os alunos terem uma conversa particular com o seu professor durante o curso, praticando a compreensão oral e a fala" (Morita, 1992). É um momento específico de interação, de reflexão e análise do processo de ensino/aprendizagem extra-sala de aula.

Assim, o objetivo principal de nossa dissertação é tentar fornecer aos professores e aprendizes de L2/LE mais um recurso para otimizar o processo de ensino/aprendizagem. Objetivamos mostrar o mecanismo de funcionamento dos diálogos à distância, sua utilidade e as dificuldades encontradas na sua implementação na sala de aula. Pretendemos também expor como esse procedimento afeta o processo de aquisição da linguagem oral, demonstrando como o insumo³ e a interação⁴ são desenvolvidos.

³ Define-se como insumo, neste trabalho, a amostra de linguagem oferecida e criada no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.6 PERGUNTAS DESTA PESQUISA

Diante do que acabamos de expor, somos levados a levantar as seguintes questões:

- a) Como os diálogos à distância criam oportunidades e condições para que haja momentos especiais de interação via insumo que possam otimizar o processo de aquisição da L2/LE em contexto de sala de aula?
- b) Como o aluno é conscientizado do seu papel nesse processo de aquisição da língua-alvo através dos diálogos à distância (com troca de gravações em áudio)?
- c) Como os diálogos à distância fazem com que o professor questione constantemente o seu ensino, ajustando o insumo de acordo com a interação com o aluno?
- d) O processo de aquisição da LE é alterado positivamente com os diálogos à distância? Em caso afirmativo, como a linguagem oral (com recortes comunicativos que envolvem compreensão e produção) é especificamente afetada?

1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A seguir, destacamos o plano do presente trabalho.

Neste capítulo, levantamos questões acerca da problemática do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e propomos um instrumento para acompanhamento do processo de aquisição da L2/LE e de intervenção no processo de aprendizagem.

No segundo capítulo, resenhamos publicações que consideramos relevantes para o tema aqui tratado - resenha sobre aquisição da LE/L2, estratégias de aprendizagem e comunicação, insumo e interação, diários dialogados e linguagem oral.

No capítulo três, apresentamos a metodologia empregada na pesquisa - seleção e descrição dos sujeitos, contexto da pesquisa, explicitação dos procedimentos de coleta de dados e fontes de registros da pesquisa.

⁴ Entenda-se por interação, aqui, a construção conjunta do diálogo através do envolvimento dos interagentes que partilham na elaboração de um conhecimento mútuo. Compreendemos a palavra "diálogo" num sentido amplo, como Bakhtin (1988:123), isto é, "não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja".

Em seguida, no quarto capítulo, analisamos os registros coletados através dos diálogos à distância, avaliando se houve progresso significativo na aquisição da linguagem oral nos níveis formal-lingüístico, temático e interacional. A seguir, analisamos as estratégias de comunicação utilizadas pelos sujeitos nesse procedimento, investigando se a competência estratégica está relacionada à competência comunicativa. Avaliamos, também, se nossos sujeitos perceberam os objetivos e intenções colocados ao longo das tarefas realizadas e tentamos responder às perguntas feitas nesta pesquisa.

No último capítulo são apresentadas as conclusões deste procedimento extensivo à sala de aula e são sugeridas novas propostas para pesquisas posteriores.

CAPÍTULO 2

PANORAMA TEÓRICO

2.1 INTRODUÇÃO

As preocupações recentes com o ensino de línguas estrangeiras e segundas línguas têm contribuído para fazer crescer o interesse pela compreensão dos processos de aquisição⁵ de segunda língua (L2) e/ou língua estrangeira (LE).

Objetivamos, neste capítulo, fazer uma revisão bibliográfica dos autores que consideramos mais importantes para a nossa pesquisa. Em primeiro lugar investigaremos a teoria da aprendizagem/aquisição de L2/LE. Em seguida, localizaremos o uso das estratégias dentro do processo de ensino/aprendizagem de L2/LE e a influência do insumo e da interação sobre esse mesmo processo. Faremos, também, um estudo sobre as pesquisas com diário dialogado, do qual nasceu a idéia da nossa investigação. E, para finalizar, apresentaremos algumas pesquisas sobre linguagem oral e análise conversacional.

McLaughlin (1987) alega que três pressupostos são essenciais para qualquer pesquisa, incluindo pesquisas na área da aprendizagem da L2: a pesquisa é inseparável da teoria, não há um só método científico, como também não há uma só verdade científica.

A História também tem nos mostrado que a ciência está em constante mutação, embora quase sempre compassadamente. Notamos, porém, que em alguns momentos da História, de acordo com a expressão de Kuhn (1990:125), ocorrem verdadeiras revoluções científicas: "aqueles episódios de desenvolvimento não-cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior".

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem de L2, Raimes (1983) alega que, desde a década de 60, estamos vivenciando uma verdadeira revolução, uma vez que muitas mudanças radicais em relação à abordagem de ensino e aprendizagem de línguas têm ocorrido. Estamos, inclusive, no momento, no processo de uma mudança de paradigma.

⁵ No presente trabalho usaremos os termos "aquisição" e "aprendizagem" indistintamente, sem considerarmos se é um processo consciente ou inconsciente como propõe Krashen (1981, 1982, 1985). No entanto, sempre que desejarmos salientar o seu uso específico, assim o faremos com nota explicativa.

Huckin (1980) também destaca essa década como um período de mudanças marcantes para o ensino de línguas e salienta o papel que Widdowson exerceu nesse movimento que sai de uma abordagem predominantemente "estrutural" que, por sua vez, enfatiza a correção gramatical para uma mais "comunicativa", cujo foco é o uso apropriado da linguagem.

Brown (1987) concorda com Raimes e Huckin, acrescenta, no entanto, que essas mudanças vêm ocorrendo lentamente e cita quatro características dessa revolução no ensino de L2/LE que, a nosso ver, sintetizam sua importância e mostram a abrangência desse movimento.

Em primeiro lugar, é uma revolução cautelosamente eclética, isto é, chega-se, após anos e anos de experiência e pesquisa, à constatação de que não existe método algum que realmente responda a todas as necessidades de todos os alunos todas as vezes. Em segundo, lingüística, psicologia, educação não são mais aplicadas diretamente. Elas são usadas como intravisiões para a linguagem, para o comportamento humano e para a pedagogia que apoiam as práticas do ensino de línguas. Terceiro, as pesquisas na área de aquisição da L2, de onde se originaram as abordagens de ensino, têm se fortalecido substancialmente. A quarta característica, talvez a mais importante, é o enfoque sobre a comunicação na prática de ensino de línguas.

Pela nossa experiência, não podemos deixar de concordar com Brown (op. cit.: 240), que também alega que "uma teoria completa da aquisição da L2 ainda não foi construída, embora muitas pesquisas, especialmente nas duas últimas décadas, começaram a ditar o arcabouço geral de uma teoria".

2.2 UMA REFLEXÃO SOBRE AQUISIÇÃO DA L2/LE

Concordamos também com vários pesquisadores da área, dentre eles, Ellis (1985a), Brown (1987), Gregg (1989), que a aquisição da L2 é um processo complexo que envolve muitos fatores inter-relacionados e inúmeras variáveis, seja em relação ao aluno seja em relação à situação de aprendizagem.

Nota-se ainda uma grande quantidade de pesquisas nas últimas décadas, como salienta Skehan (1989), que tentam estabelecer como os aprendizes são similares e que processos de aprendizagem são universais. Contrastando com essa tradição, porém, vemos surgir vários trabalhos voltados para as diferenças individuais dos alunos, inclusive o do próprio Skehan.

A nosso ver, pesquisas sobre diferenças individuais na aquisição da L2 e/ou LE são de extrema importância, uma vez que um dos fatores que contribuiu para o fortalecimento do paradigma progressivista-comunicativo foi a pedagogia centrada no processo e no aprendiz, ou seja, nas palavras de Almeida F^o (1990) "o aluno é o principal agente no processo de aprendizagem. Ele é um criador ativo com estilos diversos de aprender e não mero recipiente monolítico e passivo. (...) As condições devem ser criadas para que o aluno se engaje dinamicamente num esforço por conseguir autonomia e iniciativa, sem o permanente controle do professor".

Para Dulay, Burt e Krashen (1982), como também para Rubin e Thompson (1982), todos podem adquirir uma L2. O sucesso ou o fracasso está na diferença como se aprende e como se ensina. É preciso que tanto os alunos como os professores saibam fazê-lo corretamente.

Partindo do pressuposto de que todos podem adquirir uma L2, Dulay, Burt e Krashen (op. cit) sugerem que três fatores internos operam quando se aprende uma L2. Dois processos - o "filtro afetivo" e o "organizador" - são operadores subconscientes e o terceiro - o "monitor" - é consciente.

Segundo, ainda esses autores, nem tudo o que se ouve é internalizado. Motivação, necessidade, atitude e estado emocional do aprendiz, assim como as circunstâncias sociais filtram o que é ouvido, afetando a velocidade e a qualidade de aprendizagem da língua. O filtro afetivo, assim, é a parte do processador interno que subconscientemente filtra a linguagem baseada nos fatores afetivos.

O organizador, por sua vez, é a parte da mente que trabalha subconscientemente para organizar o novo sistema lingüístico. Ele é o processador mental responsável pela formação do sistema de regras da nova língua e pela criação de novas frases.

O monitor, por outro lado, é a parte do sistema interno que conscientemente processa as informações, sendo responsável pela formação consciente de sentenças e correção ou edição da fala ou escrita. De acordo com a idade, o nível do desenvolvimento cognitivo e a personalidade do aluno, e a natureza da tarefa, o grau de uso do monitor pode variar.

Para Krashen (1982) a distinção entre aquisição-aprendizagem é o ponto fundamental de sua teoria. Aquisição, de acordo com o autor, é um processo subconsciente - saber usar a língua para comunicação. Aprendizagem, por sua vez, está ligada ao conhecimento consciente da L2 - saber as regras, ficar consciente delas e ser capaz de falar sobre elas.

Como Brown (1987) ressalta, essa dicotomia apontada por Krashen é mutuamente exclusiva. Além disso, essa distinção é muito criticada por vários autores. Compartilhamos a opinião de McLaughlin (1987) e Gregg (1989) que não concordam com essa definição de Krashen, uma vez que é difícil distinguir o que é feito através de regra ou da intuição ou o que é consciente e subconsciente. Para White, (1987) aquisição também não quer dizer só aprender a comunicar, ela envolve alcançar um certo grau de precisão sintática e não está claro como pode se chegar a isto. Como Ellis (1985a), Dulay, Burt e Krashen (1982) usam aprendizagem ou aquisição indiferentemente sem se preocupar se os processos envolvidos são conscientes ou não como assevera a hipótese de Ensino/Aprendizagem de Krashen (1982, 1985).⁶ Concordamos com Brown (op. cit: 188) que "aprendizagem de L2 é claramente um processo em que graus variados de aprendizagem e aquisição podem ser benéficos dependendo dos estilos e estratégias do aluno".

Além disso, o próprio Krashen em seus artigos e livros, apesar de enfatizar a diferença entre aquisição e aprendizagem, não consegue explicitar como efetivamente cada uma delas funciona no desempenho da L2.

Da nossa perspectiva, o ponto alto da teoria de Krashen são as duas hipóteses consideradas por ele como causadoras da aquisição de uma L2 - o filtro afetivo e o insumo.

Baseando-se na teoria de Chomsky de que a linguagem repousa em uma estrutura inata, ou seja, de que a linguagem é uma aptidão própria da espécie humana, Krashen defende que, para adquirir a L2, basta que o aprendiz esteja exposto ao insumo compreensível e que o filtro afetivo se configure baixo para que este insumo "entre". Assim, Krashen chega à conclusão de que, quando o filtro está "baixo" e insumo adequado - compreensível ($i+1$), em quantidade suficiente, interessante e relevante e não-seqüenciado gramaticalmente - é apresentado (e compreendido), a aquisição é inevitável.

Ora, inevitável seria se o ser humano fosse menos complexo e se os problemas ou influências de caráter social ou psicológico fossem mais simplesmente resolvidos. Entretanto, ao contrário de alguns pesquisadores como Wong-Fillmore (1979), Reves (1987) e Skehan (1989), que buscam através das diferenças individuais decorrentes de aculturação, personalidade, motivação, uma explicação geral ou universal para a aquisição da L2, Krashen defende vigorosamente a essência de sua teoria, ou seja, a capacidade universal

² Vide nota de rodapé nº 1 neste capítulo.

de os seres humanos adquirirem uma determinada língua ou uma outra língua, relegando as diferenças individuais a um plano secundário, como variações superficiais.

2.3 IMPLICAÇÕES DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

Abandonar completamente o modelo de Krashen não nos parece ser a opção mais adequada, pois, como já mencionamos, os aspectos ligados ao afeto, um dos pontos defendidos veementemente pelo referido autor como causador da aquisição, parece ter muito a ver com aquilo que temos percebido empiricamente na nossa vivência com os alunos. Acreditamos, portanto, que haja fortes indicações de que o aluno aprende o que ele julga ser relevante e não aprende aquilo que não lhe é significativo. Por isso julgamos de extrema importância para a nossa pesquisa rever a posição de diversos pesquisadores em relação às diferenças individuais para a aquisição da L2.

Como Brown (1987) assevera, as pesquisas realizadas, principalmente durante a década de 70, apontam para o fato de que certos aprendizes são bem sucedidos apesar dos métodos e técnicas. E a partir dessa constatação, começa-se, então, a perceber a importância da variação individual na aprendizagem da língua. O autor destaca ainda que os fatores da personalidade, o lado intrínseco da afetividade, contribuem, de uma certa maneira, para o sucesso da aprendizagem de línguas. Acrescenta, também, que "compreender como os seres humanos sentem, respondem, acreditam e valorizam é um aspecto extremamente importante de uma teoria da aquisição de L2" (p.101).

Wong-Fillmore (1979), em um estudo que fez com cinco crianças falantes de espanhol aprendendo inglês, chega à conclusão de que não só as diferenças individuais como também os fatores sociais e cognitivos interagem na aquisição da L2.

Além disso, como Krashen, a autora não nega o papel do insumo na aprendizagem da língua. Contudo, é importante que esse insumo seja criado através de interações sociais reais. "Não se pode aprender língua sem insumo, e para obter insumo adequado, o aluno precisa estar exposto à língua tal qual ela é usada em situações sociais que o envolva" (p. 208). Porém, comenta a autora, para que o aluno possa interagir é preciso que ele saiba usar não só as estratégias cognitivas como também algumas estratégias sociais especiais. De mais a mais, acrescenta Wong-Fillmore, "as diferenças individuais estão relacionadas com a interação entre a natureza da tarefa de aprender uma nova

língua, as estratégias necessárias a serem aplicadas na tarefa e as características pessoais do indivíduo envolvido" (p. 227, grifo nosso). Um outro argumento levantado pela autora que consideramos relevante é que "a diferença de aprendizagem provavelmente não tinha a ver com a capacidade cognitiva ou intelectual. Era unicamente uma questão de preferência social e, quiçá, de confiança social" (p. 227). O sucesso de aprendizagem, portanto, conclui Wong-Fillmore, pode estar intimamente ligado a interesses, inclinações, habilidade, temperamento, necessidade e motivações que abarcam a personalidade do aprendiz.

Reves (1987) também postula que através do estudo das diferenças individuais é que se diagnostica se e em que extensão cada uma das variáveis (afetiva, interacional, motivacional, atitudinal, etc) está relacionada com a aprendizagem bem sucedida e se ela está inerentemente presente ou não na personalidade do aluno. Os estudos de diferenças individuais na aquisição da língua, salienta a autora, começam de dentro, do âmago, da personalidade subjetiva do aluno.

Em seus estudos, Reves chega à conclusão de que fatores de personalidade que pareciam estar relacionados com aprendizagem de língua e mostravam diferenças individuais eram independentes do caráter, estabilidade emocional, maturidade e auto-confiança. Por outro lado, a satisfação de necessidades, a tarefa e a orientação de objetivo, o envolvimento do ego com o objetivo e a empatia mostraram forte relacionamento com o sucesso de aprendizagem de língua desde o início. Essa idéia confirma a hipótese do Filtro Afetivo de Krashen (1982:31) que postula que "aqueles cujas atitudes para a aquisição da L2 não são ótimas, não só tenderão a buscar menos insumo, mas também terão um Filtro Afetivo alto ou forte - mesmo que eles entendam a mensagem, o insumo não alcançará aquela parte do cérebro responsável pela aquisição da língua ou o recurso de aquisição da linguagem (LAD)".

Como Wong-Fillmore, Reves também constata que o aprendiz de LE tem necessidade de contato social com falantes da língua-alvo. Ela verifica também que os fatores atitudinais - motivação instrumental ou integrativa postulado por Gardner e Lambert (1972, apud Wong-Fillmore, op. cit.) - também provam afetar a aprendizagem da LE. Além disso, relata a autora que sua pesquisa nos mostra a importância do uso das estratégias não só de aprendizagem e de comunicação como também o uso da estratégia afetiva na aquisição da LE.

2.4 UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE ESTRATÉGIAS

Vários pesquisadores procuraram mostrar a importância do uso de estratégias individuais no aprendizado de uma segunda língua. Como Faerch & Kasper (1983) alegam, quanto mais o aluno se engaja em situações comunicativas, maior variedade e mais possibilidades ele tem não só para praticar sua interlíngua, mas também de construir hipóteses sobre a L2 e testá-las. Como a nossa pesquisa está voltada para o processo de aquisição e não para o produto final, supomos que uma investigação do uso de estratégias seja muito importante para o nosso trabalho.

Rubin e Thompson (1982) consideram que não só os traços individuais contribuem para o sucesso como também há muitas maneiras individuais de aprender uma LE e, portanto, é importante que cada aprendiz preste atenção na sua maneira de aprender.

Para Wenden (1985), as estratégias do aluno são a chave de autonomia do aluno. Além disso, para ela, o objetivo mais importante do treinamento da L2 deve ser o de facilitar essa autonomia.

Segundo O'Malley e Chamot (1990:1), "uma teoria de aquisição da L2 bem sucedida precisa descrever como o conhecimento lingüístico é estocado na memória e como o processo de aquisição da L2 finalmente resulta em compreensão e produção automática da língua".

Contrastando com alguns pesquisadores como Seliger (1984, apud Moura, 1992) e Skehan (1989), que não acreditam na possibilidade de ensinar/aprender o uso de estratégias, O'Malley e Chamot (1990), O'Malley et al. (1985), Faerch e Kasper (1983) e Wong-Fillmore (1979) acreditam que é possível ensiná-lo. De acordo com nossa observação empírica, não podemos deixar aqui de lembrar o papel que o professor assume nesse processo de ensino/aprendizagem. Segundo Dubin e Olshtain (1977:vii) "o facilitador ajuda outras pessoas a desenvolverem suas próprias capacidades e recursos interiores para realizar tarefas com sucesso" (grifo nosso).

Como várias pesquisas no Brasil e no exterior tentam evidenciar, julgamos que a estratégia é um dos fatores que otimizam a aprendizagem. Não negamos, porém, que fatores como atitude, motivação, interesse, aptidão, entre outros, também têm um papel influente no ensino/aprendizagem da L2/LE.

O outro problema que enfrentamos quando se fala em estratégia é o próprio significado do termo. Na literatura específica ele tem sido abordado de várias maneiras. Por exemplo, enquanto para Rubin (1975) estratégias são técnicas ou recursos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento;

para Wenden (op. cit.), Ellis (1985a) e O'Malley e Chamot (1990), estratégias do aluno é um termo que se refere ao processo de aprendizagem. Neste trabalho, optaremos pela segunda explicação, uma vez que acreditamos que as estratégias não são dispositivos meramente externos; na verdade, elas têm a ver com a parte interna do fenômeno de aprendizagem. As estratégias estão ligadas aos processos internos que explicam como os aprendizes manipulam os dados do insumo e como eles utilizam os recursos da L2 na recepção e na produção de mensagens nessa língua.

Brown (1987) destaca dois tipos de estratégias na aquisição da L2: as de aprendizagem e as de comunicação. As estratégias de aprendizagem estão relacionadas com o insumo internalizado, armazenamento, memória e recuperação. As estratégias de comunicação têm a ver com a produção ou com o emprego consciente dos mecanismos verbais e não verbais, quando as formas lingüísticas exatas não estão à disposição do aluno ao comunicar uma idéia em um determinado ponto da comunicação.

2.4.1 Estratégias de Aprendizagem

De acordo com O'Malley et al. (1985), as estratégias de aprendizagem têm um potencial considerável para aumentar o desenvolvimento das habilidades orais em inglês como L2. Ademais, a eficácia dessas estratégias está no tipo especial de atividade mental que elas promovem.

O'Malley e Chamot (1990) postulam que as estratégias de aprendizagem são usadas pelos aprendizes para ajudar a compreender, aprender ou reter novas informações.

Há três tipos de estratégias de aprendizagem, a saber: metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas.

Todos os pesquisadores são unânimes em asseverar que a linha divisória entre as estratégias cognitivas e as metacognitivas é muito tênue.

As estratégias metacognitivas são usadas para indicar uma função "executiva". Segundo Wenden (op. cit.), são as estratégias que os alunos utilizam para planejar, monitorar e controlar as produções do seu próprio aprendizado.

As estratégias cognitivas, por sua vez, estão mais limitadas às tarefas específicas de aprendizagem e envolvem manipulação mais direta do material de aprendizagem propriamente dito. Para Wenden (op. cit.), os alunos usam essas estratégias por quatro motivos diferentes, a saber: 1. focar a atenção em certos aspectos das informações que estão chegando; 2. deixar o "insumo

compreensível"; 3. reter ou estocar o que eles entenderam para uso futuro; e 4. desenvolver na prática o que já aprenderam.

As estratégias socio-afetivas, por sua vez, estão relacionadas com as atividades sociais e com a interação com as demais pessoas.

Por questão de delimitação deste trabalho, não apresentamos a classificação das estratégias de aprendizagem de diversos autores e sua análise, e optamos por apresentar a taxionomia identificada por O'Malley e Chamot (1990). Essa escolha deveu-se a dois fatores. Em primeiro lugar, essa taxionomia parece-nos ser bastante completa e útil para a nossa análise que é o objetivo do próximo capítulo; em segundo, detectamos o uso de algumas dessas estratégias nos registros coletados.

Quadro 1 - Estratégias de Aprendizagem de O'Malley e Chamot (1990:137, 138 e 139)

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E SUAS DEFINIÇÕES

A. Estratégias Metacognitivas - pensar sobre o processo de aprendizagem, planejar a aprendizagem, monitorar as tarefas de aprendizagem e avaliar essa aprendizagem.

1. *Planejamento*: prever o conceito ou princípio de organização de uma tarefa de aprendizagem antecipada (*organização avançada*), propor estratégias para lidar com a tarefa futura; gerar um plano para as partes, seqüência, idéias principais ou funções lingüísticas a serem utilizadas para realizar uma tarefa (*planejamento organizacional*).
2. *Atenção direcionada*: decidir previamente prestar atenção a uma atividade de aprendizagem e ignorar fatores irrelevantes; manter a atenção durante a execução da tarefa.
3. *Atenção seletiva*: decidir previamente prestar atenção a aspectos específicos do insumo lingüístico ou detalhes situacionais que ajudarão a executar a tarefa; atender a aspectos específicos do insumo lingüístico durante a execução da tarefa.
4. *Auto-gerenciamento*: entender as condições que ajudam alguém a realizar bem as tarefas lingüísticas, procurando organizar a presença dessas condições; controlar o desempenho lingüístico para maximizar o uso do conhecido.
5. *Auto-monitoração*: checar, verificar ou corrigir a compreensão ou o desempenho durante a tarefa. Monitorar os seguintes aspectos de:
 - a. compreensão: checar, verificar ou corrigir a compreensão.
 - b. produção: checar, verificar ou corrigir sua produção.
 - c. audição: usar o "ouvido" para a língua (como soa) para tomar decisão.
 - d. visão: usar o "olho" para a língua (como parece) para tomar decisão.
 - e. estilo: checar, verificar ou corrigir baseado em um registro interno estilístico.
 - f. estratégia: acompanhar como uma estratégia está funcionando.
 - g. plano: acompanhar como um plano está funcionando.
 - h. revisão: acompanhar, através da tarefa, atos ou possibilidades previamente realizadas.

6. *Identificação de Problema*: identificar explicitamente o ponto central que precisa de resolução em uma tarefa ou identificar um aspecto da tarefa que impede que se o realize bem.
 7. *Auto-avaliação*: checar as produções do seu próprio desempenho lingüístico contra uma medida interna de integridade e precisão; checar o repertório lingüístico, uso de estratégia ou habilidade, para desempenhar a tarefa. Deve-se avaliar os seguintes aspectos:
 - a. produção: checar o trabalho quando terminar a tarefa.
 - b. desempenho: julgar a execução geral da tarefa.
 - c. habilidade: julgar a habilidade de executar a tarefa.
 - d. estratégia: julgar o uso da estratégia quando completar a tarefa.
 - e. repertório lingüístico: julgar o quanto sabe da L2 a nível de palavra, sintagma, oração ou proposição.
-

B) Estratégias Cognitivas - interagir com o material a ser aprendido, manipular o material, mental ou fisicamente, ou aplicar uma técnica específica a uma tarefa de aprendizagem.

1. *Repetição*: repetir o bloco lingüístico (uma palavra ou frase) durante o desempenho da tarefa.
2. *Recurso*: usar fontes de referência disponível de informação sobre a língua-alvo, inclusive dicionários, livros didáticos e trabalho anterior.
3. *Agrupamento*: ordenar, classificar ou rotular material usado em uma tarefa baseado em atributos comuns; relembrar informações baseadas no agrupamento previamente feito.
4. *Anotação*: escrever as palavras e conceitos chaves em forma verbal, gráfica ou numérica abreviada para ajudar a desempenhar uma tarefa.
5. *Dedução/indução*: aplicar conscientemente regras aprendidas ou auto-desenvolvidas para produzir ou entender a língua-alvo.
6. *Substituição*: selecionar abordagens alternativas, planos revisados ou palavras ou sentenças diferentes para realizar uma tarefa.
7. *Elaboração*: relacionar novas informações com conhecimento anterior; relacionar partes diferentes das novas informações; fazer associações pessoais significativas com as informações apresentadas. Há elaborações das seguintes formas:
 - a. pessoal: fazer julgamentos ou reagir pessoalmente ao material apresentado.
 - b. mundial: usar conhecimento ganho através da experiência de mundo.
 - c. acadêmica: usar conhecimento ganho através de situações acadêmicas.
 - d. entre as partes: relacionar cada parte da tarefa com as outras.
 - e. questionamento: usar uma combinação de questões e conhecimento do mundo para conseguir soluções lógicas para a tarefa.
 - f. auto-avaliação: auto-avaliar-se em relação aos materiais.
 - g. criatividade: inventar uma linha histórica ou adaptar uma perspectiva engenhosa.
 - h. imageamento: usar quadros ou visuais mentais ou reais para representar informações, codificado como uma categoria separada, mas vista como uma forma de elaboração.
8. *Resumo*: fazer um resumo mental ou escrito da língua e informação representadas em uma tarefa.
9. *Tradução*: transmitir idéias de uma língua para outra quase que literalmente.
10. *Transferência*: usar o conhecimento lingüístico previamente adquirido para facilitar uma tarefa.
11. *Inferência*: usar informações disponíveis para adivinhar o significado ou uso de itens lingüísticos desconhecidos associados com a tarefa, predizer produções ou preencher informações que faltam.

C. Estratégias Sociais e Afetivas - interagir com uma outra pessoa para ajudar a aprendizagem ou usar o controle afetivo para ajudar a resolver uma tarefa de aprendizagem.

1. *Questão de Clarificação*: pedir para explicar, verificar, parafrasear ou exemplificar a respeito do material e da tarefa; formular questões para si mesmo.
 2. *Cooperação*: trabalhar com colegas para resolver um problema, compartilhar informações, checar uma tarefa de aprendizagem, formular uma atividade de língua ou obter feedback de desempenho oral ou escrito.
 3. *Auto-conversa*: reduzir a ansiedade usando técnicas mentais que o façam sentir competente para realizar a tarefa.
 4. *Auto-recuperação*: conseguir motivação pessoal premiando-se quando uma atividade for bem realizada.
-

2.4.2 Estratégias de Comunicação

Além das estratégias de aprendizagem, é importante que os aprendizes saibam também usar as estratégias de comunicação. Como a nossa pesquisa está intimamente relacionada com a produção, estas estratégias são as mais relevantes para a nossa análise.

Tarone (1981) faz distinção entre estratégias de aprendizagem e de comunicação. As de aprendizagem são usadas para desenvolver a competência lingüística e a sociolingüística da língua-alvo, para incorporá-la na competência da interlíngua. As estratégias de comunicação são usadas para compensar alguma deficiência do sistema lingüístico e buscam explorar os modos alternativos de usar o que uma pessoa não sabe para transmitir uma mensagem sem necessariamente considerar a adequação da situação. Elas podem, portanto, ser tentativas de unir a lacuna entre o conhecimento lingüístico do aprendiz de L2 e o conhecimento lingüístico do interlocutor da língua-alvo em situações reais de comunicação.

Chen (1990) corrobora as idéias de Tarone, ou seja, para ele as estratégias de comunicação (EC) são usadas pelos aprendizes para resolver determinados problemas de comunicação. Segundo Faerch e Kasper (1983), Ellis (1985a) e Brown (1987), as EC são planos potencialmente conscientes. Elas são usadas, assim, quando, por algum motivo, o aprendiz não dispõe de meios lingüísticos para tal.

Tal como as estratégias de aprendizagem, as de comunicação também apresentam problemas de definição e tipologia. Ellis (op. cit.) apresenta em seu livro um resumo da tipologia das EC de Faerch e Kasper (1984), que se

refere à produção e não à recepção. Tomamos essa taxionomia como ponto de partida da nossa análise.

Quadro 2 - ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO DE ELLIS (1985a:184 e 185)

- A. Estratégias de Redução: são tentativas de eliminar um problema. Elas envolvem o aprendiz dando parte do seu objetivo comunicativo original.
1. *Estratégias de redução formal*: o aluno tenta evitar regras das L2 de que ele não tem certeza (i. é. hipótese de tentativa) ou a que ele não tem acesso prontamente.
 2. *Estratégias de redução funcional*: o aluno tenta evitar certos atos de fala ou funções discursivas, evitando ou abandonando ou substituindo certos tópicos e evitando marcadores de modalidade.
- B. Estratégias de Alcance: são ativadas quando o aluno decide manter o objetivo comunicativo original, mas compensa por meios insuficientes ou se esforça em recuperar os itens requeridos.
1. *Estratégias compensatórias*
 - a. *sem cooperação do interlocutor*
 - i. estratégias baseadas na L1/L3: uso de uma outra língua que não seja a L2.
 - mudança de código: não uso da L2.
 - estrangeirização: uso de uma forma que não é da L2, mas a adapta para que se pareça com uma forma da L2.
 - tradução literal: tradução da forma da L1/L3.
 - ii. estratégias baseadas na L2: uso de formas alternativas da L2.
 - substituição: substituição de uma forma da L2 por outra.
 - paráfrase: descrição ou exemplificação de um item da L2.
 - cunhagem de termo: substituição de um termo da L2 por uma outra inventada a partir das formas da L2.
 - reestruturação: desenvolvimento de um plano constituinte alternativo.
 - iii. estratégias não-lingüísticas: mímica ou gestos para compensar a falta de outros meios lingüísticos.
 - b. *com a cooperação do interlocutor*: esforços em conjunto do aprendiz e do interlocutor para resolver o problema.
 - i. apelo direto: pedido de ajuda abertamente.
 - ii. apelo indireto: pedido indireto de ajuda através de uma pausa, um olhar, etc.
 2. *Estratégias de recuperação*: usadas quando o aprendiz tem problema em localizar o item requerido, mas decide perseverar ao invés de usar uma estratégia compensatória.
 - a. *espera*: espera o item vir para ele.
 - b. *uso de campo semântico*: identifica o campo semântico ao qual o item pertence e procura itens pertencentes a essa mesma área até localizar o que deseja.
 - c. *uso de outras línguas*: pensa na forma de um item em outra língua e depois a traduz para a L2.
-

Vários autores, dentre eles Rost e Ross (1991), Ellis (1985) e Chen (1990), defendem que a frequência, tipo e efetividade das estratégias empregadas pelos aprendizes variam de acordo com o nível de proficiência. Chen (op. cit.) conclui que alunos altamente proficientes preferem as EC baseadas na língua (e não no conhecimento) e na L2. Os aprendizes pouco proficientes, por sua vez, tendem a usar as EC baseadas no conhecimento e na L1. Além disso, o referido autor alega que as necessidades comunicativas diferem de aluno para aluno.

Como podemos notar no quadro 2, há duas tipologias básicas de EC - as de redução e as de alcance.

Tarone (op. cit.), por sua vez, classifica as EC em cinco grandes grupos, a saber: paráfrase, empréstimo, apelo de ajuda, mímica e fuga. Brown (op. cit.), partindo dessa classificação, se atém a quatro categorias - fuga, modelos pré-fabricados, apelo à autoridade e mudança de código.

As estratégias de redução de Ellis correspondem à fuga de Tarone e Brown. Tarone subdivide-a em fuga do tópico e abandono de mensagem. Em nossa opinião, a explicitação desta classificação não está muito clara, pois a autora inclui dentro da primeira categoria o abandono da estrutura ou item desconhecido. E abandonar a mensagem refere-se a conceito. A subdivisão de Brown nos parece mais coerente. Segundo ele, existem várias subcategorias. As mais importantes são a fuga sintática ou lexical dentro da categoria semântica, a fuga fonológica e a fuga do tópico. A fuga sintática, a lexical e a fonológica correspondem às estratégias de redução formal e a do tópico, às estratégias de redução funcional de Ellis.

As estratégias de alcance de Ellis são aquelas usadas para enfrentar o problema. Essas estratégias, por sua vez, são divididas em estratégias a) compensatórias e b) de recuperação. Paráfrase, empréstimo, apelo de ajuda e mímica de Tarone são as estratégias usadas para esse fim. Os modelos pré-fabricados, apelo à autoridade e mudança de código de Brown também correspondem a essa categoria.

As estratégias compensatórias com a cooperação do interlocutor de Ellis correspondem de certa maneira ao apelo de ajuda de Tarone. Para Brown, apelo à autoridade não se limita à cooperação do interlocutor; autoridade para ele pode ser, por exemplo, a consulta a um dicionário bilíngüe. Neste sentido, talvez, esta categoria pudesse ser equiparada à estratégia de recuperação - uso de campo semântico - de Ellis. Neste aspecto, Ellis deixa a desejar pois não explicita claramente como se dá essa procura por itens.

As estratégias, sem a cooperação do interlocutor de Ellis, subdividem-se em três aspectos: i) as baseadas na L1/L3, ii) as baseadas na L2, e iii) as não-lingüísticas.

Incluem-se nas do primeiro grupo, a mudança de código, estrangeirização e tradução literal. Tarone inclui a tradução literal e a mudança de código dentro da categoria de empréstimos. Para Brown, a mudança de código é usada quando todos os demais recursos de EC falham. É interessante a inclusão da categoria "estrangeirização" de Ellis, pois de acordo com a nossa experiência e observação, é um recurso bastante utilizado não só pelos aprendizes de L2/LE como também pelos imigrantes e seus descendentes.

A substituição, a paráfrase e a cunhagem de termos são as estratégias baseadas na L2 para Ellis. Dentro da categoria genérica de "paráfrase", Tarone inclui aproximação, cunhagem de termos e circunlóquio. Aproximação é o termo empregado por Tarone para designar o equivalente a substituição de Ellis. Para este autor, paráfrase é usada especificamente para o que a autora classifica como circunlóquio. Quanto a cunhagem de termos, ambos usam a expressão da mesma maneira.

Tanto para Tarone como para Ellis, fazem parte das EC as estratégias não-verbais. A primeira autora classifica-a como mímica e o segundo como estratégia não-lingüística.

Talvez por ser uma área bastante nova e cheia de lacunas, não haja um consenso entre os autores em relação à classificação de estratégias. É nosso objetivo investigar mais esmeradamente as estratégias de comunicação, pois a nossa análise será baseada na produção da linguagem oral da LE; porém, nem sempre as duas são claramente distintas. De um lado, nem todos os autores distinguem estratégias de aprendizagem de estratégias de comunicação. De outro, estratégias classificadas de aprendizagem, para alguns autores, são consideradas de comunicação para outros.

Algumas das estratégias de aprendizagem de O'Malley e Chamot (1990), embora, às vezes, com diferente nomenclatura, podem ser encontradas entre as estratégias comunicativas de Ellis (1985a), a saber: estratégias cognitivas "recurso", "dedução/indução", "substituição", "elaboração", "tradução", "transferência", "inferência" e as estratégias sociais e afetivas, "questão de clarificação" e "cooperação".

A classificação de estratégias de recuperação de Ellis parece-nos bastante sutil, pois a nosso ver, na prática, é muito difícil distinguir o que é compensatório do que é recuperável. Acreditamos que elas poderiam ser incluídas em uma só categoria.

Faerch e Kasper (1983) são da opinião de que, para que o ensino do uso de estratégias seja efetivo, é preciso que não se encoraje o uso das estratégias de redução. Evitando-se o problema, o aprendiz deixa de testar a formação de hipóteses e, por conseguinte, de arriscar-se. O risco, para esses autores, como para Rubin (op. cit) e Rubin e Thompson (op. cit), é essencial.

Como Tarone (1980, apud Ellis, 1985b), não acreditamos que o uso das EC impeça a aquisição. Para a autora, o uso de todas as estratégias podem ajudar a expandir os recursos. As EC podem ajudar a manter a conversação. A nosso ver, no entanto, acima de tudo, é prioritário que o aluno se engaje em atividades comunicativas, usando as estratégias ou não, para aumentar sua auto-estima e abaixar o filtro afetivo (cf. Krashen, 1982, 1985).

Ademais, o pressuposto de que forte competência estratégica leva a alta competência comunicativa já foi teoricamente provado (cf. Canale e Swain, 1980; Canale, 1983). Na prática temos pesquisas realizadas por Wong-Fillmore (1979), Reves (1987), Huang e Van Naerssen (1987), Chen (1990), entre outros, que demonstram que a competência comunicativa dos aprendizes pode ser aumentada desenvolvendo-se a competência estratégica. Portanto, acreditamos que o uso das estratégias, embora limitadamente, dá conta do conhecimento procedural do aprendiz, ou seja, através do estudo do uso das estratégias tenta-se investigar o que acontece dentro do aluno.

Por outro lado, para que possamos entender um pouco mais a respeito do processo de aquisição da L2, não podemos também deixar de investigar o que acontece fora do aluno, ou seja, o papel do insumo e da interação nesse processo de aprendizagem.

2.5 O PAPEL DO INSUMO E DA INTERAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA L2

Embora desde Corder (1967, apud Pica, Young e Doughty, 1987) já se fale em insumo compreensível para ajudar o processo de aquisição da linguagem, Krashen, inegavelmente, é um dos grandes estudiosos e defensores dessa teoria. Como o próprio Krashen (1985) alega, ele não inventou a hipótese do insumo, simplesmente apurou a teoria proposta por Mcnamara em 1972.

Krashen (1982, 1985) categoricamente advoga que uma língua é adquirida através de insumo compreensível, relevante e interessante, gramaticalmente não seqüenciado, que contenha $i+1$, ou seja, um insumo que propicie ao aluno dar um passo além do seu estágio atual de conhecimento. O

autor também defende que esse insumo seja dado na quantidade certa, e é importante que o filtro afetivo se configure baixo.

Ellis (1985a), por outro lado, alega que pouco se sabe sobre o efeito do insumo e da interação em relação à aquisição da L2, que características da interação e insumo são importantes e que aspectos da aquisição da L2 são afetados. Esse autor, a propósito disso, analisa a influência do insumo em relação à rota e à velocidade da aquisição da L2.

Quanto à rota da aquisição da L2, Ellis (op. cit.) afirma que o insumo facilita o desenvolvimento 1) dando ao aprendiz blocos de linguagem para memorizar e analisar mais tarde; 2) ajudando o aprendiz a construir estruturas verticais; 3) amoldando formas gramaticais específicas com alta frequência; 4) assegurando que o insumo esteja um passo à frente do conhecimento atual do aluno (propiciando-lhe insumo compreensível); e 5) fornecendo um clima afetivo adequado para assegurar que o insumo se internalize.

Em relação à velocidade da aquisição da L2, Ellis conclui que 1) tanto a quantidade como a qualidade do insumo são importantes; e 2) com os estudos do insumo e da interação na aquisição da L1/L2 chega-se às características de um ótimo ambiente de aprendizagem.

Para Ellis, as seguintes características podem facilitar o desenvolvimento rápido, o aluno deve:

1. receber uma grande quantidade de insumo;
2. perceber a necessidade de se comunicar na L2;
3. controlar a escolha do tópico;
4. prender-se ao princípio do "aqui-e-agora", pelo menos no início;
5. ter a oportunidade de ouvir e produzir diferentes funções lingüísticas;
6. estar exposto a grandes quantidades de diretrizes e diversos tipos de fala;
7. ter oportunidades de "praticar" sem inibição.

Como pode-se perceber, Krashen e Ellis têm alguns pontos em comum em relação ao insumo e divergem em outros.

Em primeiro lugar, em relação à rota de Ellis, os dois autores concordam que, para que haja aquisição da L2, é preciso que o insumo esteja um passo à frente do conhecimento atual do aluno. É o *i+1* de Krashen. Ambos também defendem que o insumo é internalizado, se o estado afetivo do aprendiz for adequado.

Não concordamos com Ellis quando ele defende que "o insumo com blocos de linguagem para memorizar e mais tarde analisar" facilita a aquisição. Não negamos o papel da memória na aquisição da L2. Acreditamos, porém, que a memória esteja ligada à capacidade de análise, isto é, memorizamos o que

entendemos e não o contrário, como alega Ellis. Assim, compartilhamos da explicação de Krashen (1982) que alega que a aquisição ocorre somente quando entendemos a linguagem que contém estrutura que está "um pouco além" do nosso conhecimento presente. Para que tal aconteça "usamos mais do que a nossa competência lingüística, para nos ajudar a entender. Usamos também o contexto, o conhecimento de mundo, as informações extra-lingüísticas para nos ajudar a entender a linguagem dirigida a nós" (p. 21).

O item 2 também nos chama a atenção. Ellis alega que o insumo pode facilitar o desenvolvimento ajudando o aprendiz a construir estruturas verticais. De acordo com a hipótese do insumo de Krashen (op. cit.:22), "a habilidade de produção emerge. Ela não é ensinada diretamente". Em nossa opinião, Krashen e Ellis têm posições antagônicas. Para Krashen, a língua é "produzida" mais naturalmente, uma vez que ela emerge. Para Ellis, no entanto, ela nos parece ser o resultado de algo mais consciente, pois ela é "construída". Acreditamos que construção esteja ligada a planejamento, portanto, algo mais racional.

Em relação ao item 3, isto é, "o insumo facilita o desenvolvimento amoldando formas gramaticais específicas com alta freqüência", Krashen e Ellis não diferem muito. Ambos concordam que o insumo provê a gramática. Krashen (1982:2) argumenta que "se o insumo é compreendido, e em quantidade certa, a gramática necessária é automaticamente provida. O professor de língua não precisa deliberadamente ensinar a próxima estrutura ao longo da ordem natural; a gramática será provida em quantidades certas e automaticamente revisada se o aluno receber uma quantidade suficiente de insumo compreensível. Além disso, acrescenta Krashen, é por isso que no início da aprendizagem, com pouco insumo ainda, a fala é muito mais imprecisa gramaticalmente. Sua teoria é de que quanto mais insumo o aprendiz recebe, mais precisa torna-se a sua fala. A diferença entre os dois autores, a nosso ver, é que enquanto o insumo adequado automaticamente provê as formas gramaticais para Krashen, para Ellis, elas ocorrem com alta freqüência, portanto, não é condição "sine qua non" para a aquisição.

Analisemos, agora, as características do insumo que, segundo Ellis, facilitam o desenvolvimento rápido da aquisição.

Ellis e Krashen parecem divergir em relação à dosagem da quantidade. O primeiro autor enfatiza que o aluno deve receber uma grande quantidade de insumo, de diretrizes e tipos diversos de fala (vide item 1, 6 e 7). Krashen, por outro lado, defende a importância da quantidade certa do insumo oferecido ao aluno; ademais, assevera ele, em caso de quantidade insuficiente, o aprendiz

deixa de progredir e sua linguagem fossiliza. Para ele, porém, a qualidade do insumo é o ponto chave da aquisição da L2. Concordamos com Krashen nesse aspecto. Julgamos também que seja essencial que se levem em consideração as diferenças individuais, uma vez que cada aluno é diferente e tem uma necessidade diversa. Assim, uns precisam de uma grande quantidade de insumo e outros, menos. Logo, para que haja aquisição, o insumo deve ser oferecido na quantidade certa de acordo com a necessidade do aprendiz.

O item 2 - o aluno precisa perceber que é importante comunicar na L2 - também requer um comentário. De acordo com a hipótese do insumo de Krashen, a fluência da fala não pode ser ensinada diretamente. Ela "emerge" naturalmente com o passar do tempo. A melhor maneira, portanto, é fornecer insumo compreensível para que isso aconteça. Parece-nos que fala é uma consequência natural da exposição ao insumo. Para Krashen, portanto, o foco é o insumo. Ellis, por outro lado, enfoca o aprendiz, ou seja, a fala depende da percepção do aluno.

Ellis acredita que o insumo controlado pelo aluno favorece a aquisição. Para Krashen, como demonstra com a hipótese do insumo, a negociação de significado é muito útil, mas não essencial; caso contrário, a televisão, por exemplo, não poderia ser uma fonte de insumo compreensível. Ambos os autores têm, assim, uma opinião semelhante a esse respeito.

Quanto ao princípio do "aqui-e-agora", Ellis e Krashen discordam. Para Ellis, o insumo, para que seja compreensível, pelo menos no início, deve-se prender a este princípio. Segundo Krashen, esse princípio é adequado para a aquisição da língua materna, mas não para o ensino deliberado de línguas. Além disso, Krashen conclui que a fala da babá dirigida à criança não é calibrada finamente. O importante, assevera Krashen, é que ela seja compreensível e forneça *i+1*, de acordo com o corolário da hipótese do insumo.

Segundo Ellis, "o aluno precisa ter oportunidades de ouvir e produzir diferentes funções lingüísticas" (item 5) e "o aluno deve ter oportunidades de 'praticar' sem inibição" (item 8). O autor acredita que oportunidade e prática são importantes para que o aprendiz desenvolva a L2. Krashen, no entanto, alega que um indivíduo não fala por dois motivos: a) forte presença do filtro de produção (desempenho hesitante por razões afetivas ou psicológicas); e b) pouco insumo compreensível. Swain (1985) também não concorda com Krashen. Para este autor, produção compreensível é um mecanismo necessário para a aquisição da L2. Nossa experiência, também nos faz acreditar que oportunidades adequadas e prática, e produção compreensível, são quesitos que

ajudam a abaixar o filtro e encorajar os aprendizes a desenvolver a aquisição da L2.

Pica, Young e Doughty (1987) defendem que o ambiente lingüístico disponível ao aprendiz da L2 é importante para que o insumo compreensível seja fornecido e ele desenvolva a língua. Além disso, é essencial que o aprendiz tenha oportunidades de interação com nativos/não nativos em que ambos modificam e reestruturam a interação para se chegar à compreensão mútua. Com a abordagem comunicativa, este procedimento tem aumentado cada vez mais nas salas de aula, enfatizando-se atividades interativas na aprendizagem de L2/LE.

Segundo Ellis (1985b), além do próprio uso de estratégias de comunicação, o insumo compreensível também pode ser adquirido através de adaptações - formal e interacional - que ocorrem na fala que o falante nativo dirige aos aprendizes. Ellis acrescenta ainda que "esse insumo compreensível não é o resultado de contribuições separadas do falante nativo e do aprendiz, mas de esforços conjuntos" (p. 70). Ou seja, o insumo, recebido através dos dados da L2 que estão disponíveis, é determinado pelo interlocutor e pelos próprios aprendizes. A fala dirigida dos aprendizes é o resultado de uma interação contínua entre o aluno e o falante nativo. Nesse processo, os interlocutores - aluno X falante nativo, aluno X professor, por exemplo - devem estabelecer e manter um tópico e negociar. Neste ponto, vemos uma mudança na postura do autor (cf. Ellis, 1985a) que defendia que o aluno deveria controlar a escolha do tópico. Não concordamos com esta posição, pois a verdadeira interação só ocorre com a colaboração dos sujeitos envolvidos e, portanto, a negociação deve ser conjunta e não de um lado só. Como Lynch (1988) alega, como professor de língua corremos o risco de parecer, às vezes e com alguns alunos, estar fazendo ajustamentos intelectuais e não meramente ajustamentos de linguagem ou discurso. Acreditamos, portanto, que ao estabelecer, manter e negociar o tópico em conjunto, é importante que o professor e os alunos, sejam estes adolescentes sejam adultos, se coloquem no mesmo plano intelectual para que se crie uma verdadeira interação.

Yule e Gregory (1989) também defendem que o uso interativo da língua facilita bastante a aprendizagem efetiva da L2. Como Pica (1987), eles alegam que o ambiente de aprendizagem deve incluir oportunidades para os alunos se engajarem em interação social significativa com falantes da L2, a fim de que possam descobrir as regras lingüísticas e sócio-culturais necessárias para a compreensão e produção da L2.

Várias pesquisas, por exemplo: Pica (1987), Gass e Varonis (1985), Ellis (1985b) e Long (1981), apontam que a negociação é uma variável positiva na interação porque permite que os interlocutores manipulem o insumo. Gass e Varonis (op. cit.) defendem que essa manipulação é desejável por duas razões. Em primeiro lugar, ela permite que a conversação prossiga com um mínimo de confusão e, em segundo, permite que o falante nativo tenha a oportunidade de "cobrar" o insumo trabalhando nele ativamente.

Long (1981, 1985), estudando as modificações do insumo e da interação, alega que as características interacionais são, na realidade, mais importantes para a aquisição da L2 do que as modificações do insumo.

Swain (1985) também argumenta que não é o insumo compreensível que é necessário para a aquisição da L2. É a oportunidade do falante não-nativo ao fazer com que a sua fala ou produção seja compreensível aos interlocutores que importa.

Gass e Varonis (op. cit.) contestam essa postura. Para elas ambas - tanto o insumo compreensível como a oportunidade do falante - facilitam a aquisição; as autoras propõem que são precisamente os pares de falantes não-nativos que oferecem a maior oportunidade de receber insumo compreensível e produzir produção compreensível através de negociação.

Gass e Varonis (op. cit.) também defendem que o envolvimento ativo dos interlocutores no discurso é um aspecto necessário da aquisição, pois com o envolvimento, o insumo é "cobrado" e, assim, "penetra" mais profundamente. O insumo "ótimo", então, é aquele que vem como resultado da negociação. Entretanto, acrescentam as autoras, se os interagentes compartilham muitos pressupostos, menor necessidade haverá de negociação.

Kumaradivelu (1991) também concorda que interação e negociação significativas e o processo cooperativo de tomar decisões são fatores importantes para desenvolver a aprendizagem da L2. O autor, entretanto, nos chama a atenção para a imprevisibilidade dos resultados dessa interação. Concordamos com o autor que nesse processo de aprendizagem desencontros são inevitáveis. Porém, como ele próprio alega, eles não são negativos. Julgamos que cada desencontro identificado pode ser uma nova oportunidade para negociação, aprofundando a interação, ajudando o aluno a detectar os seus problemas de comunicação e facilitando a intervenção do professor nesse processo de aquisição da L2.

Porém, Pica (1987) chega à conclusão de que a sala de aula ainda não é o lugar "ótimo" para uma aquisição bem sucedida. A autora aponta para três grandes obstáculos encontrados na sala de aula, a saber: a) muitas

atividades não oferecem aos participantes oportunidades interativas para que haja compreensão mútua; b) a compreensão mútua freqüentemente está embutida no discurso de sala de aula, havendo pouca necessidade de reestruturar a interação; e c) tentativas de alcançar a compreensão reestruturando a interação social podem ser mal-interpretadas como desafios para o professor. Pica, então, propõe que são necessárias atividades cuja produção dependa da troca de informação e que enfatize colaboração e uma divisão igualitária de responsabilidade entre os participantes da sala de aula.

2.6 UM ESTUDO SOBRE DIÁRIOS DIALOGADOS

Staton (1981, 1983), Boxwell (1988), Miccoli (1987, 1989) e Riolfi (1991a, 1991b) investigaram o uso de diários dialogados - comunicação escrita entre alunos e professores - como um recurso para melhorar a interação, a comunicação pessoal e a compreensão mútua entre o aluno e o professor. Elas também asseveram que o diário é um instrumento de ensino/aprendizagem muito útil, pois ajudam os alunos a analisar e pensar sobre os seus próprios processos de aprendizagem dessa língua.

Além disso, segundo Staton (1981), os diários dialogados tornaram-se úteis na sala de aula como uma maneira de desenvolver a competência nas habilidades de letramento, ou seja, para desenvolver a competência comunicativa em usar a língua escrita tanto para ler como para escrever em L1/L2.

As pesquisas de Miccoli, Boxwell e Riolfi foram realizadas aqui no Brasil e estão ligadas com o ensino/aprendizagem do inglês como LE.

Enquanto o diário era utilizado por Miccoli para uma auto-avaliação do processo de aprendizagem e avaliação do curso de Metodologia de Ensino, Boxwell e Riolfi, como Staton, utilizaram-no também para o ensino de escrita. O diário para estas autoras, portanto, não é apenas um instrumento de análise do processo de aprendizagem mas também um instrumento de aprendizagem com múltiplos recursos.

Como o objetivo específico do curso de Miccoli não era a aquisição da linguagem escrita, os diários eram escritos em português e a avaliação baseava-se na qualidade da análise e do argumento. Porém, como salienta Riolfi (1991a) sobre essa decisão de Miccoli, não encorajando os alunos a usarem a língua-alvo, os alunos perderam um valioso instrumento de aprendizagem de escrita.

Boxwell e Riolfi encorajaram a troca dos diários dialogados na língua-alvo. Alguns alunos, porém, usaram o português - mudaram de código - em algumas ocasiões como estratégia de comunicação.

Entretanto, houve uma diferença básica entre as duas pesquisas. Boxwell realizou esta experiência de troca de diários com os alunos fundamentalmente para minimizar o bloqueio face a face na hora das colocações críticas dos alunos. Assim, o interesse principal de seus alunos foi expressar seus sentimentos. Os alunos de Riolfi, no entanto, estavam mais preocupados em interagir com a professora e, nesse processo de interação, as dificuldades formais eram uma de suas preocupações.

Os erros, entretanto, tiveram um tratamento semelhante, tanto da parte de Staton, como de Boxwell e Riolfi. Ao invés de corrigi-los, como tradicionalmente se faz nas escolas, elucida Staton (1981), foram usadas palavras ou frases corretas na resposta aos alunos e procurava-se esclarecer os pontos obscuros. Riolfi (1991b:108), no entanto, constata que: "se por um lado o rigor excessivo pode desestimular alunos, por outro lado pode causar problemas quando não realizada (a correção), pois pode causar ansiedade em alunos que apresentam uso elevado do monitor."

Apesar do sucesso do uso do diário, tanto Staton como Riolfi concordam que ele é mais benéfico com alunos iniciantes do que adiantados.

Além de ajudar o aluno a realizar um evento comunicativo bem sucedido, trocar correspondências sobre fatos reais de sua aprendizagem e vida, o diário dialogado propicia ao professor e ao aluno a oportunidade de refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem, dando condições a este para que otimize sua própria aprendizagem e àquele condições de intervenção em momentos adequados e contínuos.

2.7 UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM ORAL

Como o foco de nossa atenção está voltado à linguagem oral, faremos uma análise da mesma.

Leech e Svartvik (1975) colocam que, quando escrevemos, temos tempo para planejar a mensagem, pensar cuidadosamente sobre ela durante a operação e revisá-la depois se necessário. Ao falarmos (exceto em discursos pré-elaborados) não dispomos de tempo para tal, e devemos "moldar" a mensagem conforme a pronunciamos.

Chafe (1982) faz as seguintes distinções entre a linguagem oral e a escrita. A fala, comenta o autor, é mais rápida que a escrita, porém, mais lenta

que a leitura. Além disso, os falantes interagem com o público diretamente, ao contrário dos escritores. Para o escritor, o leitor está deslocado no tempo e no espaço e ele pode não saber quem será o seu público. Assim, a linguagem escrita fomenta o distanciamento, ao passo que a linguagem oral mostra uma variedade de manifestações de envolvimento que o falante tem com o seu público. O falante e o ouvinte compartilham uma quantidade razoável de conhecimento em relação ao ambiente da conversação. Conseqüentemente, durante a conversa, o falante pode monitorar o efeito do que ele está dizendo ao seu interlocutor e este, por sua vez, pode demonstrar imediatamente compreensão e pedir esclarecimento.

Wolfson (1983) assevera que os membros de uma comunidade de fala devem não só compartilhar uma língua, mas também conhecimento da conduta da fala adequada a vários eventos que fazem parte de sua existência diária. Portanto, como Hymes (1972) afirma, ao aprender uma língua é preciso, além de aprender um novo vocabulário e um conjunto de novas regras fonológicas e sintáticas, aprender as regras da fala ou as normas de interação.

De acordo com Lane (1978, apud Richards e Schmidt, 1983) a conversação preenche várias diferentes funções, ou seja, troca de informação, manutenção de laços sociais de amizade, família, etc, negociação de status e papéis, e decisão e condução de ação conjunta.

Embora os registros da nossa pesquisa, devido as suas particularidades, não sejam um diálogo oral ou uma conversa com características tradicionais, como pode-se constatar no próximo capítulo deste trabalho, acreditamos que informações sobre a análise da conversação nos serão úteis.

De acordo com Marcuschi (1986:18), a conversação tem as seguintes características:

- a. a troca de falantes recorre ou pelo menos ocorre;
- b. em qualquer turno, fala um de cada vez;
- c. ocorrências com mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
- d. transições de um turno a outro sem intervalo e sem sobreposição são comuns; longas pausas e sobreposições extensas são a minoria;
- e. a ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- f. o tamanho do turno não é fixo, mas variável;
- g. a extensão da conversação não é fixa nem previamente especificada;
- h. o que cada falante dirá não é fixo nem previamente especificado;
- i. a distribuição dos turnos não é fixa;
- j. o número de participantes é variável;

- l. a fala pode ser contínua ou descontínua;
- m. são usadas técnicas de atribuição de turnos;
- n. são empregadas diversas unidades construídas de turno: lexema, sintagma, sentenças, etc;
- o. certos mecanismos de reparação resolvem falhas ou violações nas tomadas.

Como podemos perceber, na conversação, a tomada de turno é uma operação básica e um dos componentes centrais do modelos. A tomada de turno pode ser vista como um mecanismo-chave para a organização estrutural da conversação.

Como Santos (1991), Marcuschi (1986) e Richards e Schmidt (1983) asseveram, a regra básica da conversa é que apenas uma pessoa fala por vez.

Richards e Schmidt (op. cit.) defendem que um bom conversador é aquele que sabe usar as normas de tomadas de turnos, regras essas que podem ser difíceis para o aprendiz de LE pois elas podem variar de cultura para cultura. Além disso, a mudança de turno está intimamente relacionada com a nominalização de tópico, uma vez que um dos motivos para se pegar o turno é quando se tem algo para contribuir com o tópico ou quando se deseja trocar o tópico. Ademais, a mudança é essencial para expandir um tópico.

Richards (1990) sustenta que a conversação não só é uma atividade complexa e multifacetada como é também um processo colaborativo. Colaborativo, no sentido que a conversa se desenrola como séries de "turnos". Ora o falante é o produtor, ora é o ouvinte. Esses turnos podem ser curtos (uma ou duas sentenças) ou longos (várias sentenças - explicação de uma opinião, descrição de algo ou uma piada ou história).

É importante também observar, como Richards (op. cit) aponta, o estilo da fala, ou seja, falar adequadamente, de acordo com as circunstâncias. As diferenças de estilo refletem os papéis, idade, sexo e status dos participantes da interação. Richards e Schmidt (op. cit.) observam também que os aprendizes adquirem intuitivamente os princípios do discurso conversacional de sua própria língua. Transferir as características da competência conversacional da L1 para a L2, entretanto, pode ter conseqüências muito mais sérias do que erros a nível de sintaxe ou pronúncia, pois a competência conversacional está intimamente relacionada à apresentação pessoal, ou seja, comunicar uma imagem nossa aos outros. Podemos até dizer que adquirir a competência conversacional é tão ou mais importante que adquirir a competência gramatical.

A conversação, portanto, é mais do que uma série de trocas de informação, como observam Richards e Schmidt (op. cit), que vêem a fala e a conversação como interação social dentro de um quadro social. Além disso, como Chafe (op. cit.), eles alegam que, quando as pessoas se engajam na conversa, elas compartilham princípios comuns de conversação que as levam a interpretar as falas de cada um como contribuição para a conversa. Assim, são os atos interacionais, tais como desafios, defesas e retratações, que têm a ver com o status dos participantes na conversa e com seus direitos e obrigações que propulsionam a conversa e estabelecem coerência na sua seqüência. Além disso, a natureza da conversação depende crucialmente da interação entre o falante e o ouvinte.

Todos os autores consultados que tratam da conversação concordam que durante o seu processo exige-se monitoração para assegurar que as mensagens sejam comunicadas e entendidas.

Chafe (op. cit.) argumenta que a linguagem falada espontânea é produzida em unidades de idéias ou jatos (spurts) com um comprimento significativo de aproximadamente dois segundos ou mais ou menos seis palavras cada. Essas unidades são produzidas uma de cada vez, têm um contorno de entoação coerente e estão limitadas pelas pausas, exibindo geralmente um pequeno conjunto de estruturas sintáticas. Cagliari (1981) postula que a língua falada é constituída de enunciados. E cada enunciado não é simplesmente a somatória de palavras que se sucedem, mas forma uma unidade própria de cunho sintático-prosódico, em função da qual as palavras devem se amoldar³.

Julgamos que é devido à monitoração constante que, na linguagem oral, como Leech e Svartvik (op. cit.) demonstram, usamos palavras ou expressões que trazem pouca informação (bem, ah... sei, tá, etc) ou que servem só para preencher o vácuo ou a pausa da conversa enquanto estamos pensando no que vamos dizer em seguida (ah..., eh..., humm, etc). Marcuschi (1986:27) alega que "em geral as hesitações (ou pausas preenchidas) servem como momentos de organização e planejamento interno do turno e dão tempo ao falante de se preparar. São muitas as formas de se manifestarem, mas geralmente são reduplicações de artigos, de conjunções ou mesmo de sons não lexicalizados, como "ah ah ah" ou "ah... eh..." e outros. Às vezes, funcionam para o ouvinte como um pedido de socorro".

³ Devido à especificidade do assunto e delimitação do trabalho, os aspectos prosódicos não serão discutidos.

Além disso, pausas, silêncios e hesitações são organizadores locais importantes, podendo figurar como lugares relevantes para a transição de um turno a outro. Santos (1991) acrescenta o gesto e a aspiração audível também como outras formas de transição de turno ou conclusão da fala.

Outra característica da linguagem oral apontada por Leech e Svartvik (op. cit.) é interromper a frase no meio, repetir palavras ou frases, recomeçar a frase ou misturar construções gramaticais, ou seja, fazer reparo durante a fala. O termo reparo⁴ refere-se, assim, ao esforço do falante ou do ouvinte em corrigir os problemas (de ordem sintática, lexical, fonética, semântica ou pragmática) durante a conversação. Esses mecanismos de reparo funcionam também como editoração da língua falada de acordo com Marcuschi (1986) e Santos (1991). Esse processo de edição ou auto-edição conversacional, planejamento e execução da fala, contribui, então, para organizar a conversação em andamento.

Como esse processo de editoração é efetuado constantemente durante o desenrolar da conversação, a gramática da linguagem oral tende a ser geralmente mais simples do que a do texto escrito. Brown e Yule (1983) colocam que, mesmo entre falantes com nível acadêmico elevado, grande parte da linguagem oral consiste em frases paratáticas (coordenadas) que não estão sintaticamente relacionadas umas com as outras. A relação dá-se na maneira como os falantes as dizem (pausa, ritmo, entoação, etc). Leech e Svartvik (op. cit.) também alegam que é difícil dividir uma conversação falada em orações separadas. Santos (1991) afirma que a noção de frase na língua falada é, de certo modo, irrelevante. Acreditamos que essa seja uma das inúmeras dificuldades de se elaborar uma gramática da linguagem falada⁵.

Como Marcuschi (op. cit.: 60) observa: "Parece claro que na análise da conversação não se podem empregar as mesmas unidades sintáticas que para a língua escrita. Tudo indica que as unidades, na conversação, devem obedecer a princípios comunicativos para sua demarcação e não a princípios meramente sintáticos".

⁴ O conceito de reparo pode incluir o que Ellis (1985a) e outros colocam como estratégia de comunicação; neste caso especificamente as estratégias compensatórias sem cooperação do interlocutor baseadas na L1, L2 e L3. Vide parte 2.4.2 - Estratégias de Comunicação deste trabalho.

⁵ No Brasil, o Projeto da Gramática da Língua Falada, dirigido por Ataliba T. de Castilho, é uma das primeiras tentativas para descrever a gramática do português falado do Brasil. Segundo Santos (1991), não há propriamente uma gramática da Língua Inglesa falada. A famosa gramática de Quirk et alii, A Grammar of Contemporary English, London: Longman, 1972 é a descrição do uso efetivo do inglês culto falado e escrito.

Resta-nos agora uma grande dúvida. Com todas essas especificidades, é possível ensinar/aprender a linguagem oral em ambiente formal de sala de aula?

Acreditamos que sim. É importante, porém, que se criem oportunidades para que a verdadeira conversação surja através de envolvimento em relações reais, pois só sendo tratados como falantes reais ou sociais é que os aprendizes se envolverão em verdadeiras interações sociais e desenvolverão uma competência comunicativa na língua-alvo.

2.8 CONSIDERAÇÕES GERAIS DO CAPÍTULO

As pesquisas por nós examinadas certamente não contam toda a história do que tem ocorrido na área de aquisição de uma L2. Entretanto, acreditamos que os trabalhos mencionados ilustram algumas posições diferentes que consideramos importantes examinar.

Em primeiro lugar, comentamos alguns modelos de aquisição de L2/LE com destaque para o Modelo de Krashen, pois este subsidia a compreensão de alguns fatores subjacentes ao processo de aquisição da língua.

Em seguida, partimos para uma análise das implicações das diferenças individuais, uma vez que, segundo nossa observação, é um fator de alta relevância nesse processo.

A terceira etapa desta pesquisa consistiu em uma investigação sobre o uso de estratégias de aprendizagem e comunicação. Embora o uso de estratégias não seja o objetivo principal desta investigação, não podíamos deixar de analisar o seu papel na otimização do processo de aquisição da L2.

Na quarta parte deste capítulo, vimos na literatura específica, a importância e a influência da interação e do insumo na aquisição da língua.

Apesar das pesquisas com o uso dos diários dialogados tratarem do ensino/aprendizagem, principalmente da escrita de uma língua estrangeira, não podíamos deixar de examiná-los, pois eles foram a fonte inspiradora do nosso

instrumento de ensino da linguagem oral e da nossa investigação. Analisamos, assim, o processo de ensino/aprendizagem da linguagem oral de uma L2 através dos diálogos à distância, que criam oportunidades de interação entre aluno/professor via insumo compreensível.

E, finalmente, na última parte deste capítulo, fizemos um estudo sobre as características da linguagem oral e da conversação para que pudéssemos, como Marcuschi (1986:7) coloca, entender algumas questões, tais como: "Como é que as pessoas se entendem ao conversar? Como sabem que estão se entendendo? Como usam seus conhecimentos lingüísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais?"

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

3.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo fornecer uma descrição do experimento que foi realizado com um aluno particular nosso e um aluno do Centro de Ensino de Línguas (CEL) da UNICAMP, ambos aprendendo Português como língua estrangeira.

Na primeira parte, expomos o contexto em que a pesquisa foi realizada. Na segunda, descrevemos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Na terceira parte, discorremos sobre o processo de troca dos diálogos à distância, atividade essa extensiva à sala de aula. E, finalmente, na última parte, descrevemos as fontes de registros utilizadas por nós nesta pesquisa.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Até há pouco tempo o Português como língua estrangeira era pouco ensinado e pesquisado. A situação de imersão ou a ajuda de algum falante nativo eram, então, freqüentemente vistos como solução para a sua aquisição.

Felizmente, embora com uma certa timidez, afloram, cada vez mais, não só novos trabalhos e pesquisas (cf. Almeida F^o e Lombello (orgs.), 1989 e 1992, Patrocínio e Colín Rodea, 1990, Ramallete, 1989, entre outros) como também congressos, seminários, encontros e cursos especializados, associações profissionais para tratar dessa área especificamente.

Para que esta área consiga definitivamente ser independente e perder o caráter amadorístico "é preciso incentivarmos iniciativas de promover discussões entre vários profissionais, lideranças e especialistas, pesquisadores que possam influir no encaminhamento das questões concretas que vier a priorizar a tarefa séria de ensinar a Língua Portuguesa para falantes de Espanhol e de outras línguas." (Almeida F^o, 1992:16) É preciso também, prossegue o autor, que esses cursos sejam institucionalizados nas universidades para que os docentes sejam estimulados a continuarem a pesquisar, a inovar e a influenciar o corpo profissional.

Ademais, sabemos que o processo de aprendizagem em contexto instrucional é intrincado e multifacetado. Os aspectos inerentes a tal processo, como as pesquisas e a experiência nos têm mostrado, também são complexos e de difícil acesso, como salienta Figueiredo (1991).

O outro fator que complica a situação de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é que, apesar das inovações teóricas, no dia-a-dia, o professor de línguas defronta-se com uma série de dificuldades por não encontrar uma maneira adequada de conciliar a teoria à prática. Como professora e pesquisadora, sentimos que seria necessário criar algo que ajudasse o aluno a participar do seu processo de aprendizagem e que permitisse ao professor intervir oportunamente no mesmo, pois, como demonstramos no capítulo anterior, através dos estudos de Skehan (1989), Wong-Fillmore (1979) e Reves (1987), cada aluno tem uma maneira e um momento específico para aprender. Acreditando que o diálogo oral à distância (através da troca de gravações em áudio) proporcionaria essas condições, testamos esse recurso para verificar sua eficácia no processo de aquisição da L2.

Através de uma pesquisa qualitativa, pretendemos verificar se é possível intervir no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, usando o diálogo oral à distância como um instrumento para desenvolver competência para realizar trocas orais com as habilidades da compreensão de linguagem oral e da fala.

3.3 SELEÇÃO E DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

Após definir o objetivo e a justificativa do trabalho, fomos em busca de sujeitos.

O primeiro sujeito contactado foi nosso aluno particular, que nos relatou que, apesar de se sentir um tanto constrangido por ter sua fala gravada, não podia negar a sua colaboração por entender que este trabalho seria importante não só para a sua aprendizagem como também para o ensino de modo geral. A coleta foi então iniciada no final de maio de 1991, seis semanas após o início do curso.

Como a experiência se comprovou rica nas possibilidades de interação na língua-alvo, resolvemos ampliá-la. Em agosto desse mesmo ano contactamos um grupo de alunos de Português para Estrangeiros I do Centro de Ensino de Línguas (CEL) da UNICAMP.

Fizemos essa escolha não só em função do nível dos alunos (principiantes), como também da disponibilidade de tempo dos mesmos e dos professores dessa turma para reuniões e discussões eventuais.

Esta experiência teve uma característica diferente da primeira. Na pesquisa com nosso aluno, havia uma interferência direta na sala de aula. Com este grupo, no entanto, seria um procedimento de intervenção no processo

regular de ensino/aprendizagem, uma vez que as tarefas propostas não seguiam nem a metodologia adotada no curso regular que esses alunos estavam freqüentando nem os temas tratados no curso.

Os sujeitos deste grupo, um total de seis, eram de nacionalidades diversas (americana, japonesa e coreana) e todos de nível universitário - alguns com experiência profissional e outros recém-graduados. As idades variavam de 22 a 45 anos.

As três condições básicas para participarem desta pesquisa eram: a) sujeitos que participassem desta atividade por um período de pelo menos seis meses¹; b) sujeitos que tivessem um gravador à sua disposição; c) sujeitos que tivessem uma certa disponibilidade de tempo extra-classe para não só realizar a tarefa como também participar ocasionalmente de reuniões breves com o pesquisador.

A coleta foi iniciada no final de agosto de 1991. Durante esse período foram surgindo problemas - desde alguns de ordem operacional até alguns de ordem emocional e pessoal - que inteferiram na coleta.

Como resultado, somente os registros de um desses seis sujeitos foram considerados adequados para este trabalho por apresentarem semelhanças com os dados do primeiro sujeito selecionado.

Para a análise mais detalhada desta pesquisa optamos, então, por analisar esses dois sujeitos (o aluno particular nosso e um aluno do CEL) que apresentavam um perfil "técnico" semelhante, ou seja, que tinham realizado um determinado número de gravações durante aproximadamente o mesmo período de tempo.

O primeiro sujeito (S1), nosso aluno particular, é de nacionalidade japonesa, professor universitário de Língua Japonesa, 44 anos. O segundo sujeito (S2), aluno do CEL, é americano, pesquisador de Botânica, 29 anos. Ambos são do sexo masculino.

S1 tinha bastante experiência com aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo fluente em grego moderno e inglês. Bons conhecimentos, principalmente de gramática, do francês, alemão e latim faziam parte do seu repertório também, além de ter estudado na Grécia por quatro anos.

S2 relatou-nos que, além de sua língua nativa, só possuía alguns conhecimentos de espanhol. Sua vivência fora dos Estados Unidos também se restringia a apenas três meses em Israel e três, na Irlanda.

¹ O maior problema que enfrentamos com os alunos deste grupo foi a alta rotatividade dos mesmos, ou seja, a grande maioria ou iniciou o curso após o início da pesquisa ou partiu antes do término da mesma.

Quando iniciamos a pesquisa, ambos estavam vivendo no Brasil há três meses. Tanto S1 como S2 estudavam Português formalmente pela primeira vez há pouco mais de um mês. S1 tinha individualmente duas aulas semanais de uma hora e meia cada; S2 estudava em grupo, quatro aulas semanais de duas horas cada.

Durante a época da coleta, S1 vivia num flat na cidade de São Paulo e trabalhava numa instituição de ensino. Seu contato com a língua portuguesa no ambiente de trabalho era praticamente zero. Socialmente, principalmente nos primeiros meses, sua interação aqui no Brasil era mais com pessoas da colônia japonesa ou seus alunos ou colegas brasileiros que falavam o japonês. Acreditamos que isso tenha ocorrido por questão de zelo, pois todo estrangeiro é normalmente advertido dos perigos (ladrões, malandros, etc) da cidade de São Paulo. Entretanto, à medida que se familiarizava com a cidade, apesar das dificuldades de comunicação, fazia questão de conversar e ter contato com brasileiros não-falantes de língua estrangeira, seja em locais públicos como restaurantes e lojas, seja em casas de famílias brasileiras.

S2, desde sua chegada ao Brasil, morava com um estudante brasileiro. Porém, de acordo com a informação que obtivemos através do questionário realizado no início da pesquisa, quase sempre falava em inglês com ele. No ambiente de trabalho, no entanto, o português era a língua de comunicação, principalmente com os subalternos.

Quando iniciamos a pesquisa ambos demonstravam desejo de aprender português fundamentalmente para se comunicar com as pessoas e participar da vida brasileira. Como lingüista, S1, além desse objetivo, estava também interessado em conhecer o "mecanismo de funcionamento" da língua portuguesa.

3.4 PROCESSO DA TROCA DE DIÁLOGO À DISTÂNCIA

Como já mencionamos acima, a troca de diálogo à distância com S1 foi iniciada em maio de 1991 e encerrada em fevereiro de 1992. A troca de diálogo com S2 durou de agosto de 1991 a abril de 1992. Com ambos os sujeitos, durante esse período, o professor/pesquisador obteve 13 pares de turnos de diálogo oral (gravado) à distância.

Apesar da especificidade de cada um, os procedimentos adotados foram idênticos com os dois sujeitos.

Ao iniciar a pesquisa pretendíamos verificar se:

- a. o aluno iria progredir significativamente, entendendo como progresso o aprofundamento na aquisição da linguagem oral a nível formal, temático e interacional; e
- b. o ensino voltado para a interação significativa entre professor/pesquisador e aluno proporcionaria oportunidades para o aluno desenvolver a capacidade comunicativa de maneira e em ritmo diferenciados e a capacidade de interpretar discurso, tanto na produção quanto na recepção.

Além disso, não estabelecemos limites na troca dos diálogos em relação à duração das gravações, data de entrega ou temas a serem tratados antes de iniciarmos a pesquisa.

Tomamos essa atitude, porque acreditamos que o ambiente de aprendizagem deve incluir oportunidades para que os alunos possam se engajar em interação significativa, responsável e com liberdade, conforme postulamos na introdução deste trabalho. Além disso, não gostaríamos que o aluno efetuasse a tarefa simplesmente pelo ato ou pela obrigação de fazê-la, em detrimento da qualidade. Acreditávamos, também, que a data de entrega deveria ser escolhida pelo sujeito, pois assim ele a realizaria só quando tivesse vontade. É evidente que houve uma certa pressão, uma vez que assumindo voluntariamente o compromisso de participar, os dois sujeitos se sentiam moralmente responsáveis em executar a tarefa e nem sempre a realizavam em condições ideais, ou seja, descansados ou com tempo suficiente para tal.

Um fator que favoreceu nossa pesquisa foi o fato de esta atividade não ter avaliação formal ou nota, o que normalmente é exigido pelas instituições de ensino. Esta exigência, como demonstram as pesquisas de Riolfi (1991a) e Duarte (1988), normalmente "apavora" muitos alunos.

Ressalvamos, porém, que o fato de ter criado um ambiente sem cobrança, durante a coleta, nem sempre foi frutífero, pois, como pudemos perceber, alguns alunos deixaram de realizá-la simplesmente porque não estavam acostumados com essa liberdade e só conseguiam trabalhar sob certa pressão. No entanto, como Freire (1974) e Dubin e Olshtain (1977), buscamos eliminar a pedagogia de relações autoritárias e buscamos uma em que o aluno e o professor pudessem abertamente dialogar, cada um com sua responsabilidade. Concluímos, portanto, que este é um ponto que precisa ser intimamente trabalhado pelo professor também.

Conforme foi combinado no início, os temas seriam criados e negociados à medida em que interagíamos. Como Sajavaara (1987) coloca, a comunicação deve ser, antes de mais nada, vista como um processo de

negociar informação relevante entre os interagentes. Foi, portanto, impossível pré-estabelecer o que ou sobre o que os alunos e o professor/pesquisador iam falar. Na medida em que interagiam, os "assuntos" foram emergindo - uns amplamente discutidos, outros esquecidos ou renegociados. No capítulo quarto, exemplificaremos e tentaremos interpretar como e por que isso aconteceu.

Um outro ponto que enfatizamos para os sujeitos foi quanto à necessidade de negociarmos os temas abordados. O fato de estar "conversando à distância" com um professor não determinava que o assunto fosse formal ou acadêmico. Propusemos-lhes que gostaríamos de trocar idéias a respeito de uma série de assuntos - desde pequenos problemas do dia-a-dia até assuntos de natureza mais filosófica ou política. Sabemos, pela nossa experiência com estrangeiros, que esse é um aspecto que precisa ser bastante trabalhado, principalmente com os orientais, para quem os professores são normalmente vistos como autoridade inquestionável.

Um outro ponto fundamental para o bom andamento da nossa pesquisa foi o fato de termos esclarecido que o conteúdo dessas gravações não seria divulgado. Enfatizamos que as gravações serviriam de objeto de estudo de nossa pesquisa e, portanto, trechos das gravações seriam usados, mas sem identificação pessoal. Como há um envolvimento emocional muito grande entre o professor/pesquisador e o aluno, a confiabilidade e o respeito mútuo são pontos altos dessa atividade. Julgamos que essa intimidade tenha facilitado nossa interação, ajudando a baixar o filtro afetivo e colaborando sobremaneira para o completamento do nosso trabalho.

Os sujeitos foram informados, também, de que acreditávamos que a nossa fala nas gravações seria mais uma fonte de insumo (no sentido usado por Krashen (1982, 1985)), procuraríamos, assim, usar uma linguagem não simplificada nem artificial. É evidente que foram tomadas certas precauções. Procuramos discutir, no início, assuntos mais simples e utilizar uma fala sem gírias ou expressões mais complexas.² Procuramos, no entanto, sempre que possível, falar da maneira empregada normalmente na comunicação usual com falantes nativos brasileiros, seja em relação à velocidade, seja em relação à sintaxe, ao léxico ou à morfologia. Salientamos que o foco da nossa conversa seria, assim, a mensagem e não a forma, ou seja, não nos preocuparíamos em usar só os itens gramaticais, lexicais, fonológicos ou sintáticos aos quais eles já

² Vide apêndice 3 no final deste trabalho onde relacionamos os assuntos tratados em cada sessão especificamente. Não transcrevemos todas as sessões por inteiro porque, durante a troca dos diálogos à distância, os sujeitos manifestaram-se reticentes em tê-los publicados na íntegra.

tivessem sido formalmente expostos. Nos nossos diálogos poderia, portanto, haver palavras, expressões e, até mesmo, estruturas desconhecidas. Entretanto, esclarecemos-lhes que acreditávamos que essa falta de conhecimento lingüístico não impediria a nossa comunicação.

Explicítamos também que, para o bom andamento dos diálogos, era importante que colocássemos nossos sentimentos - dúvidas, insatisfações, satisfações ou alegrias - seja em relação ao conteúdo seja em relação à forma. Essas opiniões poderiam ser colocadas na própria gravação, nos diários ou nos nossos encontros.

Em relação aos erros, foi explicado que só seriam comentados ou corrigidos aqueles que interferissem na comunicação. Os erros recorrentes e problemáticos seriam trabalhados a posteriori, individualmente, de acordo com a necessidade de cada um.

Salientamos que acreditávamos que esse era um momento em que cada aluno estaria trabalhando sozinho, de acordo com seu ritmo e disponibilidade, sem a pressão do próprio professor ou dos colegas, praticando a compreensão da linguagem oral e a fala, isto é, usando a língua num contexto real de modo significativo.

Finalmente, com este procedimento de troca de diálogo à distância, visava-se:

1. conscientizar o aluno da relevância de seu papel no processo de aquisição da língua estrangeira;
2. propiciar condições de maior intimidade entre o aluno e a língua-alvo;
3. abrir um espaço de discussão e reflexão sobre vários tópicos tanto para o aluno como para o professor/pesquisador - o aluno deixa de ser um simples receptor para se tornar um agente ativo;
4. criar um momento específico de prática da linguagem oral fora da sala de aula; e
5. propiciar ao aluno e ao professor/pesquisador momentos específicos de interação extensiva à sala de aula.

3.5 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Ochsner (1979) afirma que como pesquisadores de língua temos duas opções de pesquisa: explicar ou entender a realidade. A primeira segue um único método de questionamento; é a pesquisa nomotética. Nesta forma de ciência, descrevemos sistematicamente a aquisição da segunda língua (AL2) e as características gerais para algum dia prever como isso ocorrerá. Na segunda

forma de pesquisa - a hermenêutica - devemos fazer estudos de caso ou etnografias e escrever diários. Precisamos, assim, interpretar o que a AL2 significa para nós e o que achamos que ela significa para os outros. Logo, temos duas opções de pesquisa de difícil conciliação: ou generalizamos os resultados de um método de pesquisa ideal para explicar a AL2 ou limitamo-nos a eventos particulares e tentamos, geralmente reconstruindo esses eventos, entender a AL2.

Nesta pesquisa, optamos pelo segundo modelo, o etnográfico interpretativo. Hitchcock e Hughes (1989) sugerem que esta é a técnica mais adequada para a pesquisa da sala de aula porque as interpretações científicas devem estar relacionadas com situações naturais do dia-a-dia em que as pessoas vivem. O outro ponto forte deste tipo de pesquisa é o fato de utilizar uma grande gama de recursos de dados, desde os fatos comuns e rotineiros até os extraordinários do grupo.

Para esta pesquisa utilizamos as seguintes fontes de registros:

- a. questionário inicial;
- b. diálogo à distância = correspondência oral gravada em áudio, extra-classe entre professor-pesquisador/aluno ao longo de oito meses;
- c. entrevistas com professores responsáveis pela disciplina onde os dados foram coletados;
- d. entrevistas (individuais e em grupo) paralelamente ao diálogo à distância com os alunos baseadas em suas anotações/diários ou observações.

O questionário inicial serviu para a coleta de alguns dados gerais sobre o aluno (lingüísticos e extra-lingüísticos): o seu objetivo em aprender o português como LE/L2, sua impressão, motivação e necessidade em relação a esta língua, seu contato com a língua e um relato de suas necessidades para a aprendizagem desta língua.

O segundo tipo de registro serviu como um instrumento de ensino/aprendizagem envolvendo troca de informação, de impressão e de negociação de tópicos, ou seja, aceitar, recusar, questionar ou propor novos tópicos de discussão. Foi também um canal muito valioso para o uso da abordagem comunicativa extensiva à sala de aula. Além disso, foi mais uma ocasião em que os alunos eram expostos ao insumo compreensível e interagem individualmente com o professor/pesquisador, o qual tinha sua atenção voltada para cada aluno individualmente. Foram também momentos propícios para a intervenção no processo de AL2. A transcrição dos diálogos à distância nos permitiu fazer uma análise mais detalhada e, talvez, de um prisma diferente,

desse processo de AL2. A análise detalhada, propriamente dita, encontra-se no próximo capítulo.

Através do terceiro conjunto de registro, verificamos a proposta pedagógica do professor e sua "avaliação" dos alunos. Devido à proximidade com os professores responsáveis pela disciplina, decidimos realizar, ao longo da coleta de dados, pequenas e constantes conversas informais, ao invés de entrevistas formais.

O último dado foi-nos útil para o acompanhamento mais intenso de como os alunos vivenciaram esse processo de AL2 e, também, para a troca de idéias e impressões.

Com nosso aluno particular estas entrevistas foram realizadas após cada par de turno. Quanto ao sujeito que não é nosso aluno, nos três meses iniciais realizamos uma reunião a cada 40 dias aproximadamente. Nos três meses seguintes, em função do período de recesso escolar, nosso contato restringiu-se única e exclusivamente à troca dos diálogos à distância. Nesse período também foram realizadas atividades lingüísticas extras como parte da intervenção nesse processo de AL2. Nos dois meses seguintes, realizamos alguns encontros informais, onde foram feitos alguns comentários sobre a atividade. Só realizamos uma entrevista mais específica e profunda a respeito do diálogo à distância após a entrega da última gravação.

Os diários/anotações propostos para os sujeitos no início da pesquisa não se concretizaram. Ambos os sujeitos mostraram-se desinteressados em escrevê-los, mesmo tendo sido informados de que poderiam fazê-lo em suas línguas nativas. Ao discutirmos esse problema, S1 alegou que não tinha muita disponibilidade de tempo. S2 comunicou-nos que achava que era perda de tempo. Quando sugerimos que fizesse as observações oralmente, aceitou de bom grado. Acreditamos, portanto, que, além da escassez do tempo, a questão maior fosse motivação, ou seja, para eles era importante dominar o mais rapidamente possível a linguagem oral e os diálogos à distância estavam intimamente relacionados com suas necessidades; os diários escritos, no entanto, não lhes pareciam ter utilidade prática imediata. Decidimos, assim, realizar todas as "avaliações" e "análises" oralmente.

Concluindo, neste capítulo descrevemos o modelo de pesquisa escolhido, assim como a metodologia utilizada para a sua realização. Relatamos o contexto da pesquisa, os problemas encontrados para a seleção dos sujeitos, a descrição dos mesmos, o processo da troca do instrumento de coleta de dado - o diálogo à distância - e, finalmente, a descrição das fontes de registros utilizadas.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

4.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo analisar e interpretar os dados obtidos através dos instrumentos de coleta especificados no Capítulo 3. A análise dos dados será realizada em três momentos distintos: no primeiro, analisaremos os treze pares de turnos dos diálogos à distância (DD) de cada um dos sujeitos. Avaliaremos se houve mudança significativa na aquisição da linguagem oral, nos níveis formal lingüístico, temático e interacional, apontando as semelhanças e as diferenças no processo de aquisição dos dois sujeitos. A seguir, analisaremos as estratégias de comunicação utilizadas pelos sujeitos nesse processo, focalizando especialmente as manifestações de competência estratégica e sua relação a alta competência comunicativa. No terceiro momento, descreveremos a percepção dos objetivos e intenções dos sujeitos nas tarefas realizadas, respondendo às perguntas feitas no início desta dissertação.

4.2 DIÁLOGOS À DISTÂNCIA: UM ESTUDO QUANTITATIVO

Realizamos treze pares de turnos de DD com o Sujeito 1 (S1) e com o Sujeito 2 (S2), que foram trocados durante 9 e 8 meses consecutivos respectivamente.

A duração das gravações varia bastante conforme demonstramos na figura abaixo.¹

¹ Os números da primeira coluna referem-se às sessões realizadas. Os seguintes referem-se ao tamanho das gravações, ou seja, o número de linhas transcritas de cada sessão.

Fig. 1 DURAÇÃO DOS TURNOS NOS DIÁLOGOS À DISTÂNCIA

sessão	prof.	S1	prof.	S2
1	13	21	18	14
2	27	52	26	40
3	51	63	29	39
4	39	85	88	75
5	44	133	38	53
6	16	143	102	65
7	48*	220	94	37
8	63	137	46	43
9	41	114	63	59
10	61	163*?	65	124
11	18*	118	81	129
12	68	215	124	97
13	80	150*?	145	98

Obs.: * professor 2²
*? interrupção por falha técnica

A medida de cada turno não está baseada no tempo propriamente dito, isto é, não cronometramos as gravações por falta de instrumento adequado e também por não estarmos interessados, no presente trabalho, na velocidade da fala e, sim, na sua quantidade e qualidade.

Como podemos observar na Fig. 1, não só os sujeitos como também o professor/pesquisador falam menos nas primeiras gravações e, com o tempo, as sessões vão se prolongando. Temos, portanto, sessões de menos de 20 linhas transcritas com alguns minutos de duração até aquelas bem longas - mais de 220 linhas (S1) e 120 linhas (S2) - que chegam a durar até 30 minutos. Observe-se que este fenômeno acontece não só com os sujeitos como também

² As sessões 7 e 11 foram realizadas com um outro professor. Tomamos essa medida para verificar se haveria alguma diferença com um professor/interlocutor do mesmo sexo do sujeito, pois, como sabemos, na cultura japonesa, a diferença entre a linguagem masculina e feminina é muito marcante. Tentamos, assim, averiguar se o fator sexo influenciava de alguma forma esse processo de aquisição. Não constatamos nenhuma característica marcante em relação a este fato.

com o professor/pesquisador. Acreditamos que isso tenha ocorrido à medida que nos familiarizávamos não só com a atividade e o gravador, mas também um com o outro.

Vejamos estes excertos que evidenciam o progresso quantitativo na fala de ambos os sujeitos.

Ex. 1a. *"eu.sou... ah... japonês. eh... euuu... nesci... em cidade... de Hiroshima. ah... eu sou... professor... ah... da... Universidade de (...)"* (2)*³

1b. *"outra coisa sobre português e... ah grego moderno. Grego moderno... é língua também que eu estudei na sala de aula... eh... quando eu era aluno em... eh... posto-graduação (...)"* (12)*

2a. *"eu tenho 29 anos... eu é... americano... ah agora... eu está... ah estudante... estudando e também... eu está trabalhando na... na (...)"* (1)*

2b. *"a gente normalmente fala... se você tem dez horas para ensinar, você precisa dez horas mais para preparar, para ensinar. Então mais ou menos ela precisa ficar com estudante para trabalhar ah... vinte horas cada semana e outra vinte horas ou mais... ela pode fazer pesquisa e acho que ela vai fazer pesquisa (...)"* (12)*

Os exemplos 1a e 1b são extraídos dos DDs de S1 e 2a e 2b, de S2.

Desde o início S1 expressa-se mais lentamente que S2, como demonstram os exemplos acima citados que são enunciados em aproximadamente 30 segundos. S1 avança de 15 palavras por 30 segundos para 25, enquanto S2 chega quase a triplicar a quantidade de palavras. Assim, como podemos observar, há uma grande variação na velocidade de fala de cada sujeito. No início as falas são bem mais lentas em ambos, pronunciadas preponderantemente palavra por palavra, com poucos e curtos blocos lexicais. Obviamente essa habilidade em falar continuamente, o tamanho do repertório, pode ser somente um dos critérios de fluência. Concordamos com Fillmore (1979) que assevera que é preciso também que a fala seja apropriada (grifo nosso) dentro de uma grande gama de contextos.

De acordo com nossa observação, na própria língua materna, S1 e S2 demonstram maneiras diferentes de falar, ou seja, a fala do primeiro é mais pausada que a do segundo. Essa característica pessoal reflete-se na aquisição do português. Mas, apesar da diferença quantitativa, medida em número de

³ * O número impresso dentro deste sinal () * corresponde ao número da sessão dos pares de turno dos diálogos à distância realizados.

* O código das transcrições encontra-se no apêndice 1.

palavras em um determinado tempo, ambas as falas apresentam a mesma característica: pouco a pouco os intervalos entre as palavras vão diminuindo, as pausas vão ocorrendo em lugares mais adequados e de modo mais significativo e o grupo rítmico vai se tornando mais apropriado. Assim, as pausas dos excertos 1b e 2b são completamente diferentes de 1a e 2a. Nestes há uma preocupação maior com a forma (da fonológica à sintática) enquanto, naqueles, vemos que as hesitações ocorrem mais quanto à organização de mensagem. Lembramos também que as pausas, hesitações e falsos começos, como demonstram os exemplos e como constatamos em todos os nossos registros de dados, são características próprias da linguagem oral e não uma particularidade da aquisição de uma L2/LE. Nas palavras de Marcuschi (1986:27), "as hesitações (ou pausas preenchidas) servem como momentos de organização e planejamento interno do turno".

Apesar da semelhança apontada, notamos algumas diferenças entre os dois sujeitos. Todas as sessões de S1 são mais longas do que as do professor/pesquisador. Dos treze pares de turnos trocados com S2, em cinco sessões ele fala mais do que o professor/pesquisador, em cinco outras acontece o inverso e em três delas houve um equilíbrio de ambas as partes em relação ao tamanho da gravação.

Levantamos duas hipóteses para a explicação desse fato. Em primeiro lugar, a hipótese repousa, talvez, nas próprias características pessoais do nosso interlocutor. S1 pode ser do tipo falante e detalhista, ou, quem sabe, ousado (aquele que não tem medo de arriscar-se, e acredita que, quanto mais falar, mais usará a língua). E S2 é mais comedido, precavido e sucinto nas suas explanações. Concordamos com Huang e Naerssen (1987) que alegam que um fator que poderia afetar a vontade de escolher a técnica interativa funcional é o da personalidade. A vontade de falar e o fato de não se ter medo de cometer erros são, assim, entre outras, características individuais de personalidade.

Por outro lado, de acordo com nossa segunda hipótese, esse fato pode estar relacionado com a questão do insumo e da interação. Como S1 é nosso aluno particular, durante a própria aula há muita troca de informação, esclarecimento e negociação da comunicação. O DD é uma extensão mais direta da sala de aula. Assim, alguns aspectos discutidos nos DDs tinham, às vezes, sido comentados por nós em sala de aula e, portanto, na hora da troca de informação íamos direto ao assunto. Para que pudéssemos ter uma visão menos subjetiva do que acontece, seria necessário fazer, também, um exame da sala de aula, pois, apesar da constante vigilância, o professor pode durante a aula ter tomado o turno demasiadamente, dando poucas oportunidades para o

aprendiz⁴. Nas gravações, por sua vez, o professor que já tem muitas informações compartilhadas com o aprendiz consegue ser mais sucinto e objetivo. Para S1, no entanto, esses são os momentos em que ele tranquilamente se solta e organiza seus pensamentos. Essa é realmente a hora em que S1 estuda, ouve a gravação várias vezes até compreender melhor, como demonstra este excerto.

Ex. 3. *"(...) este fita não é muito difícil, mas... última vez... ah... acho que estava... ah... ah... difícil... mais difícil... e... eu... acho que ouvi... 5 vezes e 6 vezes antes de responder... (...)". (4)**

Com S2, que não é nosso aluno, restringimo-nos às fitas para interagir, compartilhar e negociar significados. Não verificamos dificuldades ou facilidades específicas pelo fato de S1 ser nosso aluno e S2 não. Julgamos que, em tese, falamos mais nos DDs com S2 porque a nossa interação foi basicamente construída através dos DDs. Com S1, algumas vezes, a aula e o DD se convergiam no tratamento dos tópicos. Porém, tanto para S1 como para S2, inegavelmente, a troca dos DDs ocupa um espaço especial e singular em que o professor/pesquisador e o aluno estão verdadeiramente empenhados em desenvolver, estabelecer e manter os tópicos. As fitas assumem um papel realmente expressivo nesse processo cooperativo de ensino/aprendizagem, ou seja, o lugar onde insumos adequados e específicos são fornecidos e a interação entre professor e aluno é aprofundada.

4.3 DIÁLOGOS À DISTÂNCIA: UM ESTUDO EM NÍVEL FORMAL

O foco de nosso trabalho está muito mais na relação professor/aluno que se estabelece via gravações do que nas gravações propriamente ditas. Essas gravações são consideradas como um lugar possível para a evolução da aprendizagem. Assim, não nos concentramos na verificação ou correção de erros. Nosso objetivo é oportunizar aos aprendizes o fortalecimento de um sentimento de sucesso quando eles usam a nova língua para/na comunicação (cf. Rubin & Thompson (1982), Krashen (1982), Dulay, Burt & Krashen (1982), Dubin & Olshtain (1977), entre outros). Os erros, assim, têm um tratamento especial. Ao invés de ficarmos corrigindo, adotamos a noção de clarificação ou confirmação proposta por Pica (1987). Como a autora assevera, a compreensão é alcançada através da modificação e reestruturação da interação

⁴ Infelizmente, nenhuma aula foi gravada para que pudéssemos fazer esta análise com mais precisão.

através de pedidos de clarificação ou confirmação. Ela sugere também que, quando os aprendizes precisam compreender insumo lingüístico não familiar ou quando é necessário que eles produzam linguagem compreensível, eles vão além de sua capacidade interlingual presente de recepção e expressão. Como na sala de aula convencional há geralmente poucas oportunidades de verdadeira interação, os DDs vêm a suprir, em parte, essa lacuna, possibilitando aos aprendizes momentos extra-classe de interação individualizada, através de "correspondência" oral.

Como sugere a perspectiva adotada pelos autores supra citados, acreditamos que a competência gramatical é adquirida como consequência da interação autêntica e de insumos adequados. Um corolário dessa asserção é que o foco do curso não precisa estar em uma abordagem estrutural para que o aluno adquira as formas apropriadas para uma comunicação eficiente.

Dentro dessa visão, queremos sugerir que os DDs dos nossos sujeitos registram também progresso em nível formal (gramatical), conforme discutiremos a seguir. Lembramos, no entanto, que, ao propor este procedimento em nossa pesquisa, pretendíamos transcender a forma gramatical, a função comunicativa e o tópico da comunicação e tentar recolocar para o professor e para o aluno uma dimensão discursiva - objetivos comunicativos de uso verdadeiro da língua-alvo. Portanto, a partir da análise de alguns expoentes (morfologia e sintaxe), estamos só demonstrando alguns aspectos mais salientes desse processo de aquisição da linguagem LE/L2.

4.3.1 Formas Verbais

Um dos problemas que os estrangeiros apresentam ao adquirir a língua portuguesa tem a ver com a aquisição das formas e concordância verbais. Vejamos, então, alguns excertos de S1 (ex. 4) e de S2 (ex. 5).

- Ex. 4a. "(...) *Eu fala japonês, naturalmente...*" (1)*
 b. "*Eu falo, né, que aqui (...)*" (11)*
 c. "*ah... eles falam rápido (...)*" (11)*
 d. "*Eu acho que você falou (...)*" (12)*
 e. "*Eu falei sobre... caracter alegre de brasileiros (...)*" (12)*

- Ex. 5a. "*Eu gosta correr*". (1)*
 b. "*Eu gosto Brasil*". (2)* /
 c. "*Quando eu era criança (...), eu gostava muito (...)*" (8)*
 d. "*Eu gosta muito*". (11)*
 e. "*Eu gosto quando você anda na rua à noite e (...)*" (13)*

Decidimos exemplificar com um verbo da 1ª conjugação porque a maioria dos verbos em português pertence a essa conjugação e, conseqüentemente, esses verbos aparecem amiúde nos discursos comunicativos.

No início, S1 teve dificuldades até com a forma mais simples, ou seja, o presente do indicativo na 1ª pessoa do singular, forma e tempo verbal que é usada com relativa frequência. Aos poucos, S1 não só passa a usar a forma apropriada como também começa a diversificar os tempos adequadamente.

S2 também pouco a pouco vai ampliando o seu discurso e, como demonstram seus excertos, há uma evolução bastante significativa no uso dos tempos verbais da primeira conjugação. Porém, é interessante observar que esse processo não é muito estável, ou seja, S2 ora usa-os de modo adequado, ora inadequado. Como a teoria da interlíngua prevê (cf. Tarone, 1979; Ellis, 1985a), os aprendizes sistematicamente variam a escolha das formas da interlíngua. Essa variação se deve ao fato de o aprendiz monitorar sua língua e não tê-la adquirido ainda. S1, por sua vez, quanto a este aspecto, apresenta algumas dificuldades só nas sessões iniciais, estabilizando-se em seguida.

O outro aspecto interessante de S2 é que, ao mesmo tempo em que usa expoentes mais complexos adequadamente (o uso do pretérito imperfeito⁵, exemplo 5c), outras, que nos pareciam já estabilizadas voltam a ser usadas inadequadamente. Como Ellis (op. cit.) afirma, a interlíngua do aprendiz de L2 está constantemente mudando. Essa mudança, entretanto, não acontece bruscamente. É um processo lento no qual o aprendiz constantemente revisa e expande as regras da língua-alvo, daí a sua instabilidade.

Observemos, a seguir, estes excertos da quarta e décima primeira sessões de S1.

Ex. 6a. *"Quando eu... responder... responde-der... eu... não escrever notas..., mas eu... escrevei notas sobre o que você... faleu, né... hum... porque... eh... é difícil por... lembro ah... todos ah... eh... eto... todos o que você... per perguntei... (...)" (4)**

b. *"(...) mas, quando eu encontrar encontro eu encontro pessoas que não têm educação de outras línguas ah..., eles falam rápido, naturalmente, então eu tenho muitas palavras que eu não sei ah... então eu tenho dificuldade para conversar com eles (...) mas, quando eu vi alunos estrangeiros falando assim, eu não tenho problemas (...)" (11)**

⁵ De acordo com a nossa experiência em sala de aula, o uso do pretérito imperfeito do indicativo é um dos problemas dos aprendizes de Português como Língua Estrangeira.

Em ambos os exemplos, as estruturas do discurso de S1 não são simples. Suas orações são compostas e intercaladas. Como podemos observar, há uma melhora significativa na competência discursiva, ou seja, há uma combinação cada vez mais adequada de formas gramaticais e significados na construção de textos apropriados. Assim, no exemplo 6a, praticamente todas as formas verbais estão inadequadas; porém, pouco a pouco elas vão se ajustando, como demonstra o exemplo 6b.

A seguir, verifiquemos alguns excertos de S2.

Ex. 7a. *"Primeiro, eu não nadei com A. C. a semana passado porque a piscino estava fechado, mas eu espera este sexta feira nós vamos. Talvez um sexta feira você quer vá também". (4)**

b. *"E nós pensamos pra ficar lá só um, dois dias, mas, quando nós chegamos lá, ah estava muito bonita. Não tive problema nenhum eu... e decidimos pra ficar lá um semana". (11)**

Como podemos perceber, genericamente analisando, o discurso⁶ de S2, desde o início, apresenta menos problemas que S1.

Hipotetizamos duas explicações para esse fato: em primeiro lugar, desde as primeiras sessões, os textos de S1 são mais extensos que os de S2. Em segundo, S1 usa mais orações longas, compostas e/ou intercaladas, enquanto que S2 prefere orações mais curtas e simples, com poucas subordinações. S1 parece divagar nos seus pensamentos e é comum perder-se em relação à construção das orações. Essa hesitação é notada em sua fala cheia de estruturas interrompidas, reestruturadas ou modificadas, além das pausas silenciosas ou preenchidas. S2, por sua vez, é mais sucinto, direto e objetivo. É como se falasse por pequenos "blocos de pensamentos".

Outro aspecto que nos chama a atenção é que S1, desde o início, parece estar constantemente com o monitor ligado, isto é, muito preocupado em usar a forma correta dos verbos. Essa preocupação de S1 em concordar o verbo com o sujeito pode estar ligado ao fato de saber muitas línguas com essa característica e, como professor de língua, estar consciente e preocupado com esse problema. S2, entretanto, talvez por ser botânico e, conseqüentemente, não ter consciência lingüística tão desenvolvida, parece deixar fluir a sua linguagem de modo mais natural, seja esta adequada ou não. Ademais, essa característica pessoal de S1 pode fazer com que ele constantemente use o monitor, principalmente em relação à forma verbal. Observemos, então, exemplos que demonstram constante hesitação e correção desse sujeito.

⁶ Entenda-se como discurso a linguagem com fins comunicativos para a realização de atos sociais, seja como expressão, interpretação e negociação de sentido entre dois ou mais interlocutores.

- Ex. 8a. "Eu... **che-guei**... uh... aqui (...)" (2)*
 b. "Agora eu **decidi**... **decidi decidi** viajar Pantanal". (5)*
 c. "(...) como eu **falou falei** eh..." (8)*
 d. "(...) porque eu não eh... eh... **enten-do** português bem, né?" (11)*

A segunda explicação em relação ao uso dos tempos verbais pode ainda estar ligada também à diferença individual. S2, desde o início, adquire mais facilmente esse item da língua portuguesa que S1. Entretanto, é curioso observar que S2, apesar de usar outros tempos do modo indicativo, mesmo nas últimas sessões, persistiu apresentando algumas dificuldades ao usar a 1ª pessoa do singular do presente, como podemos ver através dos seguintes exemplos:

- Ex. 9a. "Eu ainda não **conheça** este parte de (...)" (9)*
 b. "Eu **acha** aqui tem oportunidades". (13)*
 c. "Eu **acho** um vida um (...) eu **prefiro** Barão Geraldo (...)" (13)*

Como vimos, esse uso inadequado chamou-nos muito a atenção, pois alguns verbos irregulares ou outros tempos, o pretérito perfeito, por exemplo, parece que S2 domina mais facilmente, como podemos notar nos exemplos abaixo.

- Ex. 10a. "(...) depois eu **decidei** pra morar pra morar aqui por um ano". (2)*
 b. "Este fim de semana eu **assisti** um filme (...)" (3)*
 c. "(...) ele **pode** conseguir (...) e eu **posso** esperar (...)" (10)*
 d. "E a próxima dia **teve** muita chuva também e nós **decidimos** pra voltar pra São Paulo (...)" (11)*

De acordo com nossa experiência em sala de aula e como constatamos nos DDs, o outro problema que os aprendizes de português como L2/LE geralmente apresentam é quanto ao emprego adequado do subjuntivo. Vejamos, então, estes excertos de S1 e S2, em que esse modo apresenta problemas quanto ao seu uso:

S1

- Ex. 11. "Quando o aluno não **queira** ir, não vai." (5)

S2

- Ex. 12. "Talvez um sexta feira você **quer** vá também." (4)*

Não podemos deixar de considerar que tanto S1 como S2 usam orações geralmente compostas por verbos no indicativo, raramente usando o subjuntivo. Julgamos que esse fator esteja ligado à dificuldade de aquisição. Nos exemplos acima citados, o futuro do subjuntivo (**quiser**) seria a forma adequada. S1, apesar de ter usado o modo apropriado, usou o tempo inadequado; e S2 usou o presente do indicativo ao invés do futuro do subjuntivo. Essa dificuldade pode estar ligada ao problema da aquisição como assevera Ramalhete (1989:135):

"(...) o subjuntivo é o modo do irreal. E, como tal, apresenta dificuldades no aprendizado do português por estrangeiros. Morfologicamente também é complexo: nos verbos mais freqüentes, tem dois radicais, já que o presente segue o radical do presente do indicativo, e o imperfeito e o futuro, o do perfeito do indicativo (...) Além disso, aparece sempre em orações subordinadas, ou seja, no tipo de construção sintática mais difícil".

Assim, com particularidades tanto de natureza morfológica quanto sintática, como demonstram os exemplos 11 e 12, tanto S1 como S2 apresentam problemas de aquisição desse item.

4.3.2 VERBOS SER E ESTAR

Passemos, agora, a um outro aspecto desse processo de aquisição dos sujeitos: o uso dos verbos *ser* e *estar*.

Schmitz (1974:9) alega que "além de ter dificuldade com a complexidade da oposição *ser-estar-be*, o falante de inglês muitas vezes não percebe a ambigüidade em sua língua materna de orações com *be* (...)". Assim, para facilitar o seu ensino/aprendizagem, o referido autor propõe um agrupamento de adjetivos precedido desses verbos. De acordo com nossa experiência em sala de aula, a maioria dos aprendizes estrangeiros demonstra ter problemas quanto ao uso dos verbos *ser* e *estar*, que, em geral, não são distintos em suas línguas maternas ou na maioria das línguas.

A seguir, examinemos alguns exemplos de S1 (ex. 13) e S2 (ex. 14) com esses verbos.

- Ex. 13a. *"Hoje é 29... de junho... (...)"* (3)*
 b. *"Quando eu era... 23 anos mais ou menos (...)"* (4)*
 c. *"Eu acho que eu... estava pensando que eu tinha possibilidade (...)"* (7)*
 d. *"(...) mas em comparação de nordeste, São Paulo é frio bastante".* (8)*
 e. *"(...) ele era amigo dele".* (11)*
 f. *"mas aqui parece que não está assim, né".* (11)*
 g. *"(...) que eu estudei na sala de aula ...eh quando eu era aluno em... (...)"* (12)*
- Ex. 14a. *"Normalmente eu estava muita coisa pra fazer (...)"* (4)*
 b. *"Quando eu... estava nos Estados Unidos, às vezes, "* (5)*
 c. *"(...) na fim de de semana eu precisei estudar porque eu era um estudante (...)"* (5)*
 d. *"Quando eu estava estudante no Texas (...)"* (6)*
 e. *"Hoje está sexta feira".* (6)*
 f. *"Quando eu era estudante na Texas, eu (...)"*. (11)*
 g. *"Quando nós chegamos lá ah... estava muito bonita".* (11)*
 h. *"Hoje é 22 de abril".* (13)*

Tanto S1 como S2 apresentam algumas dificuldades de uso com os verbos *ser* e *estar*.

Supomos que os aprendizes estrangeiros apresentam essa característica por terem dificuldades em distinguir o significado desses verbos cuja distinção não é feita na língua materna, ou seja, o verbo *ser* identifica ou indica o caráter permanente de alguém ou alguma coisa e o verbo *estar*, por outro lado, o estado temporário de alguém ou alguma coisa.

Os exemplos 13d e f comprovam essa dificuldade de S1. Em ambas as frases os verbos são usados inadequadamente, ou seja, no ex. 13d, deveria ser "S. Paulo está frio", pois ele acabara de chegar de uma viagem e comenta sobre o tempo (mudança temporária). No outro exemplo, ocorre o inverso. S1 relata que no Japão é muito importante respeitar a hierarquia e acrescenta que, de acordo com sua observação, no Brasil não é assim. Ele quer, portanto, identificar uma determinada característica do país e não fazer comentário de um fato temporário.

Em relação à data, S1 nunca teve problemas e usa adequadamente o verbo *ser*, talvez por influência do professor nos DDs (ex. 13a). S2, no entanto, como podemos ver no exemplo 14e, usa inadequadamente o verbo *estar* com referência à data, problema que é vencido após algumas sessões (ex. 14h).

O verbo *ser*, usado para identificar alguém em uma narrativa no passado (cf. ex. 13e e g; 14c e f) e o verbo *estar*, indicando um momento específico (ex. 14b e g) ou indicando o estado de alguém (ex. 13c), parecem-nos adequadamente assimilados.

Em algumas ocasiões, detectamos um outro uso inadequado desses verbos. Na quarta sessão, S1 emprega o verbo *ser* no lugar do *ter*. Nas outras sessões, esse uso inapropriado não torna a se repetir. No entanto, não podemos assegurar que o verbo *estar*, nessa forma, tenha sido adquirido, pois S1 normalmente usa o verbo *ter* - "Quando eu... tinha... eh... dez-zessete anos (...)" (7)* - ao invés de "quando eu estava com 17 anos". Esse uso pode ser o que Ellis (1985a) denomina de estratégia de redução, ou seja, por não estar seguro de uma determinada forma ou regra, o aprendiz a evita e usa uma outra da qual tem certeza.

S2, por sua vez, usa o verbo *estar* no lugar de *ter* (ex. 14a). Esse uso inadequado só apareceu nessa sessão. Acreditamos que deve ter sido um lapso, talvez por ter estudado o pretérito imperfeito desses verbos simultaneamente na aula.

Apesar de algumas inconstâncias próprias da interlíngua, tanto da parte de S1 como de S2, esses verbos tendem cada vez mais a aparecer adequadamente nos seus discursos comunicativos nas últimas sessões. Julgamos que esse fenômeno possa ser decorrência da adequação e da qualidade de insumo fornecido a eles. Essa condição, assim, evidencia a hipótese de Krashen (1982, 1985) que argumenta que o fornecimento de insumo adequado é condição necessária para aquisição.

4.3.3 SINTAGMAS NOMINAIS

Em seguida, passaremos a examinar alguns sintagmas nominais dos DDs de nossos sujeitos. Verifiquemos, assim, estes exemplos de S1 (ex. 15 e 17) e de S2 (ex. 16 e 18).

- Ex. 15a. *minha casa* (6)*
 b. *meu guia* (6)*
 c. *outro problema* (12)*
 d. *muitos tópicos* (5)*
 e. *hotéis grandes* (8)*
 f. *muitas casas pequenas* (8)*

- Ex. 16a. *outra coisa* (6)*
 b. *minha avó* (7)*
 c. *um lugar* (13)*
 d. *duas semanas* (2)*
 e. *algumas faculdades* (6)*
 f. *muitas cachoeiras* (11)*

- Ex. 17a. *seu fita* (4)*
 b. *um piranha* (6)*
 c. *este situação* (10)*
 d. *algumas dias* (2)*
 e. *outros pessoas* (6)*
 f. *algumas coisas muito bom* (10)*

- Ex. 18a. *um cidade pequeno* (2)*
 b. *muito coisa* (4)*
 c. *sua país* (9)*
 d. *outras coisa* (4)*
 e. *várias programas* (13)*
 f. *algumas universidades pequeno* (12)*

Dividimos em dois grupos para facilitar a nossa análise quanto à concordância nominal. Os exemplos 15 e 16 são amostras adequadas deste item dos sujeitos 1 e 2 respectivamente. Os exemplos 17 e 18 são inadequações extraídas dos DDs de S1 e S2. As frases a, b e c de cada parte (ex. 15 a 18) são exemplos de concordância nominal quanto ao gênero e as três seguintes, d, e e f, quanto ao número.

No início, tanto S1 como S2 apresentam mais problemas em relação à concordância nominal que nas sessões posteriores. Porém, como podemos ver através dos exemplos mencionados, só depois da quinta sessão, aproximadamente, é que notamos o uso adequado mais constante desse item.

Pouco a pouco os dois sujeitos deixam de apresentar tantos problemas em relação à concordância nominal quanto ao número. Quando o sintagma é composto de apenas dois elementos (um substantivo + um modificador), tanto S1 como S2 tendem a usá-lo adequadamente. Quando o sintagma é formado pelo substantivo mais dois modificadores, S1 também, em geral, concorda adequadamente (ex. 15 f). No entanto, quando o sintagma é mais longo apresenta alguns problemas (ex. 17 f). S2, por sua vez, além de raramente usar sintagmas com dois ou mais modificadores, demonstra ter dificuldades quanto ao número (ex. 18f).

Quanto ao gênero, ambos os sujeitos, apesar de terem apresentado um progresso significativo, continuam demonstrando algumas dificuldades.

4.3.4 QUE - CONJUNÇÃO INTEGRANTE/PRONOME RELATIVO

De acordo com nossa experiência em sala de aula, temos observado que o uso do *que*, seja como conjunção integrante seja como pronome relativo, é uma das dificuldades no aprendizado do português por estrangeiros. Verifiquemos o uso do *que* nos DDs de nossos sujeitos. Vejamos estas orações.

- Ex. 19a. *"Eu acho **que**... não é difícil muito".* (1)*
 b. *"Eu saber **que**... não tem... neve... no Brasil".* (3)*
 c. *"Acho **que** é muito interessante".* (5)*
 d. *"Eu senti **que** eu preci-sei visitar (...)"* (7)*
 e. *"Eu lembro eu fui... para ver a flor (...)"* (8)*
 f. *"Nós falamos **que** re relação ah... de país e criança é muito diferente (...)"* (10)*
 g. *"Agora, no Japão, tem muitas universidades, né, **que** têm posto-graduação (...)"* (9)*

- Ex. 20a. *"Acho **que** este é bastante".* (2)*
 b. *"Espero você tem bom fim de semana".* (4)*
 c. *"Espero **que** sim".* (4)*
 d. *"Eu sei você trabalha bastante".* (10)*
 e. *"Eu concordo São Paulo tem muitas oportunidades".* (13)*
 f. *"Parece **que** todo mundo gosta de dar (...)"* (13)*
 g. *"Um companhia tem voo São Paulo até Nova York já acabou".* (7)*

Os exemplos 19 são extraídos dos DDs de S1 e os exemplos 20, de S2.

S1 praticamente não apresenta problemas quanto ao uso do *que*, como podemos observar através dos seus excertos. Isso nos surpreende porque de acordo com nossa experiência em sala de aula, esse é um dos problemas que detectamos entre os aprendizes, sejam eles japoneses ou americanos. S2, entretanto, não foge da regra geral, como demonstram os exemplos acima.

A interferência da língua materna é a primeira hipótese que levantamos para explicar esse fenômeno com aprendizes dessas nacionalidades. Sabemos que, no japonês, o termo *que* não aparece em orações equivalentes. No inglês, a palavra *que*, quando funciona como conjunção integrante, pode ficar oculta, mas, quando é um pronome relativo e tem a função de sujeito da oração subordinada adjetiva, tem uso obrigatório.

Analisemos, com mais detalhe, em que situação S2 usa a palavra *que* e em que orações ele deixa de usá-la. Vejamos os exemplos 20 a, c e f em que esse termo é usado. A palavra *que* aparece adequadamente usada quando faz parte de verbos (*acho*, *parece*, etc) ou expressões usados com frequência na língua-alvo ou, ainda, quando bastante usados por nós em nossos DDs. S2 deve ter incorporado a palavra *que* juntamente com esses verbos, ou seja, "*acho (parece) que*" ou "*espero que sim*" são enunciados ou expressões formulaicas que são adquiridos como um todo não analisável e empregados em determinadas ocasiões (cf. Ellis, 1985a: 297 e Lyons, 1979: 184 a 186). Além disso, essa hipótese é reforçada pelo fato de S2 não usar o pronome *eu* nesses exemplos. De acordo com a nossa observação em sala de aula, nessa fase de aquisição da L2/LE, raramente os pronomes do caso reto são omitidos pelos falantes de língua inglesa. Este fenômeno pode ser mais uma evidência confirmatória da hipótese do insumo de Krashen (op. cit.).

Observemos, agora, os exemplos 20 b, d e f. Nessas orações a palavra *que* é omitida. Acreditamos que a língua materna deve ter interferido no processo de aquisição, ou seja, S2 generalizou a regra da L1 para L2. Seguindo esse raciocínio, extranha-nos o fato de S2 não ter usado o pronome relativo no exemplo 20g. Uma hipótese para esse fenômeno pode ser encontrada nas postulações de Chafe (1982) e Cagliari (1981) a respeito das características próprias de cunho sintático-prosódico da linguagem falada. Como Marchuschi (1986) ressalta, as unidades sintáticas da língua escrita não são empregadas na conversação, que, por sua vez, deve obedecer a princípios comunicativos para sua demarcação e não a princípios meramente sintáticos. Assim, as orações ou frases, muitas vezes, são pronunciadas em unidades de idéias e não seguem a

sintaxe da linguagem escrita. A entoação e as pausas exibem, geralmente, um pequeno conjunto de estrutura sintática ou grupo lexical.

Hipotetizamos que S1 não enfrenta problemas nessa área porque, como lingüista e estudioso de várias gramáticas, está não só acostumado a refletir como também está consciente das regras gramaticais, principalmente daquelas que diferem da sua língua materna. Além disso, como alguns estudos sobre a Hipótese da Análise Contrastiva demonstram, é mais fácil adquirir uma língua com estrutura completamente diferente da sua do que uma que seja semelhante (cf. Brown, 1987). Porém, estar consciente não quer dizer saber usá-las. Segundo Fillmore (1979), uma grande parte da habilidade lingüística de uma pessoa consiste em dominar expressões formulaicas. Assim, supomos que saber usar as formas lingüísticas adequadamente, pode estar relacionado também à hipótese do insumo e do filtro afetivo. Ou seja, talvez para S1, o uso adequado do que pode ser mais significativo do que para S2, e, daí ele adquiri-lo mais facilmente.

S1 e S2, por conseguinte, demonstram ter adquirido esse item do português de maneira bem diferente. Mais uma vez, as diferenças individuais são marcantes.

Estamos cientes de que muitos outros aspectos lingüísticos da língua portuguesa podem ser analisados através dos nossos registros. Entretanto, devido aos limites dos nossos objetivos, passaremos a analisar um outro aspecto da aquisição da L2/LE.

4.4 DIÁLOGO À DISTÂNCIA: INSUMO E INTERAÇÃO

Como já discutimos nos capítulos anteriores a respeito do insumo, procuramos criar, como Krashen (1982, 1985) advoga, um insumo compreensível um pouco acima do nível dos alunos a cada momento ($i + 1$), relevante e interessante, gramaticalmente não seqüenciado, significativo e autêntico, e oferecido em quantidade suficiente. Quanto à autenticidade do material, seguimos o conceito de Krashen (1985:93) que defende o discurso autêntico como aquele criado para transmitir uma mensagem real e não um texto feito por e para falantes nativos, pois ele pode não ser compreensível para os iniciantes e, portanto, sem validade para esses aprendizes. Assim, a princípio, os temas de discussão são simples (atividades do dia-a-dia), tornando-

se gradualmente mais complexos (assuntos opinativos e de natureza filosófica), de acordo com a evolução e aprofundamento de nossas discussões.⁷

A seguir, vejamos alguns exemplos extraídos dos nossos DDs com S1 que mostram alguns dos diferentes temas tratados.

Ex. 21 - Sessão 1

P. *"(...) que língua você fala? você já morou fora do Japão?"*

S1. *"(...) eu fala japonês ah... naturalmente... eu fala grego moderno e... eu li pouco... francês... ah... mais pouco... alemães... alemã... e agora... ah... eh... acordando portugueses."*

Ex. 22 - Sessão 7

P. *"(...) você parece que vem para o Brasil, você quer aprender português, você quer conhecer a cultura brasileira... e você tem capacidade disso. A minha pergunta é: você... a minha pergunta, né, você sempre foi assim? A tua personalidade... essa personalidade aberta ao... ah... às pessoas estrangeiras... ah... foi sempre desse jeito? (...) você sempre foi assim aberto... ah... às outras culturas ou isso aconteceu... depois que você viajou para Grécia?"*

S1. *"(...) acho que eu entendi o que você falou (...) Eu acho que entendi oitenta percent de tudo o que você falou eh... você... eh... falou minha personalidade eh... sobre minha personalidade. Você... fez... somente uma... pergunta. Somente uma pergunta, mas é difícil para responder... eu acho que... para responder ah... a sua pergunta... ah... eu precisa preciso falar uma história de... eh... me-minha vida... ah... eu... decidi... estudar... ah... Lingüística ao... acho que eu decidi... estudar Inglês quando eu... tinha... eh... dez-zessete anos ou dezoito anos mais ou menos porque... (...) "*

Ex. 23 - Sessão 12

P. *"(...) eu concordo com você que há preconceito de cores, preconceitos raciais, preconceitos econômicos, né, de posição econômica neste país, tá... normalmente todos esses preconceitos são... meio que camuflados, escondidos, né... ninguém gosta de falar assim, por exemplo, não gosto desta raça ou eu não gosto de povos povos desta cor, né (...) eu gostaria que você me analisasse ou me dissesse alguma coisa sobre o caráter do povo brasileiro, tá... daria para comparar o caráter, né, o tipo de pessoa... dos brasileiros e dos japoneses? Talvez até você pudesse comparar com os gregos, né, com quem você conviveu durante alguns anos. Se você puder comparar... os brasileiros, os japoneses, os gregos, eu acho que seria muito interessante, tá? (...) "*

S1. *"(...) eu acho que entendi quase todas eh.. 90% (...) hum eu acho que você falou, você falou ah como eu... sinto... ah... eh... nós pessoas, especialmente, pessoas com educação bem não podem ser abertos para falar assim de preconceito diretamente, mas muitas pessoas ah... sentem*

⁷ No apêndice 3, fizemos um roteiro de cada uma das sessões dos diálogos à distância e, no apêndice 4, transcrevemos na íntegra algumas dessas sessões.

preconceito, né (...) Depois você perguntou... eh... cara-tê de pessoa, para comparar especialmente brasileiros com japoneses ah... é muito engraçado... eh... depende de pessoas, né. Tem alguns pessoas que é... muito parecem, mas geralmente japoneses não são alegres como ah brasileiros eh... este depende... educação também. No Japão também tem alguns loucos, mas aqui... japoneses novos japoneses que não dirigem bem... (...)"

Como podemos ver nos exemplos, na primeira troca do DD com S1, as perguntas são mais diretas e exigem respostas mais concretas e objetivas. No entanto, à medida que os DDs vão avançando, como evidenciam os exemplos 22 e 23, os temas abordados também ficam mais complexos e exigem que o sujeito não só faça uma reflexão maior como também tome um posicionamento e expresse sua opinião. Note-se que o professor, que é o interagente, também precisa se posicionar, como só sói acontecer em uma interação real. Observemos também que, apesar das dificuldades em relação à compreensão da mensagem ou dos problemas de interlíngua de S1, nossa comunicação não se trunca ou fica emperrada e, cada vez mais, interagimos trazendo à tona diversos tipos de problemas. Como Canale e Swain (1980) e Canale (1983) asseveram, a competência comunicativa está relacionada tanto com o conhecimento (o que o indivíduo sabe sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua) como com a habilidade (como este conhecimento é usado na comunicação real) que são usadas pelos interagentes na interação real. Então, quanto mais nos engajamos nos DDs, mais princípios comuns compartilhamos, ajudando a quebrar mais facilmente a barreira existente entre o professor e o aluno e criando momentos realmente especiais de insumo e interação. E como Pica (1987) e Long (1981), entre outros, afirmam, a interação social significativa e relevante faz com que os alunos e os interlocutores compartilhem uma necessidade e desejo de se entenderem, ajudando assim na aquisição da linguagem oral.

Observemos, agora, alguns excertos dos DDs de S2.

Ex. 24 - Sessão 1

- P. *"(...) quando você chegou ao Brasil? Você tem algum hobby? Quais? Eu, por exemplo, gosto... de cinema... teatro... gosto também de sair com os amigos para bater papo... (...)"*
- S2. *"Eu... já tive na no Brasil para três meses e eu vou ficar aqui a... ah... nove meses... ah... depois eu... es-estudei Português por... eu trabalhei... eu gosta correr, eu gosta... ah falar com meus amigos, eu gosta escrever uma carta para meus amigos na Estados nos Estados Unidos... (...)"*

Ex. 25 - Sessão 6

- P. *"(...) eu estava lendo no jornal hoje e li também alguns dias atrás... que... o David Duke, o candidato, ah do Estado... ah... eh o candidato a governador do Estado de Louisiana, é, não é, ... eh... perdeu as eleições. Graças a Deus... ah... ele é, pelo que diz o jornal, ele é extremamente radical, racista, etc, etc, etc, não é? você poderia me dizer um pouco... a respeito da política americana, você poderia me dizer da sua posição? (...)"*
- S2. *"Felizmente a governo de governador de Louisiana, Duke perdeu. Não sei quem é este exatamente, mas eu também lei e ouvi, ele não é tipo de pessoa para governo este estado. Às vezes, os Estados Unidos têm problema para plocurar procurar uma pessoa para dar direção para governo. (...)"*

Ex. 26 - Sessão 12

- P. *"Hoje aqui no Brasil as pessoas estão bastante místicas (...) Como é que os americanos encaram esses esse aspecto da vida? E você. qual é a sua posição? Você é protestante, você é católico ou você não segue nenhuma religião? (...)"*
- S2. *"(...) ah eu acredito na Deus, no Deus, tá. Eu sou católico e ah eu gosto de ir para igreja cada semana. ah eu para mim este é um parte de meu vida. Esse não é só um costume. Um coisa eu sempre fiz, quando eu era criança, quando eu era estudante. (...)"*

Examinando esse trecho da primeira sessão com S2, podemos perceber que o DD começa com a troca de algumas informações gerais (data de chegada no Brasil, hobbies, etc). Como acontece com S1, os temas que tratamos com S2 também vão se ampliando e se tornando mais complexos à medida que os interlocutores interagem e aprofundam seu relacionamento.

Porém, ao contrário de S1 que, quando abordado sobre sua personalidade (ex. 22), nos conta a história de sua vida, de todas as pessoas que o influenciam, etc, S2 normalmente dá respostas muito mais diretas e objetivas sem entrar em detalhe algum. Às vezes, suas respostas são genéricas demais, deixando até de colocar sua opinião pessoal. Levantamos duas hipóteses para explicar este fato. Primeira: o sujeito pode estar tentando evitar situações que o envolvem em comunicação que demanda recursos lingüístico-comunicativos além do nível presente. Como Faerch e Kasper (1983) alegam, da perspectiva de aprendizagem, desse modo o aprendiz deixa de expandir seu sistema de interlíngua, pois é evidente que quanto mais ele se engajar em situações comunicativas, maior variedade de insumo e mais possibilidades de uso ele terá não só para desenvolver sua interlíngua, mas também de modificá-la construindo hipóteses sobre a L2 e testando-as. Evitando o problema, ele pode deixar de evoluir. A segunda hipótese está relacionada a interesse e relevância da hipótese do insumo de Krashen (1982, 1985), ou seja, esses

assuntos podem não ter sido de grande relevância para S2. Julgamos que esta hipótese seria a mais provável, como evidencia este excerto da quarta sessão, quando lhe pedimos para esclarecer melhor a experiência que realiza no Brasil.

Ex. 27. *"Você quer saber mais sobre a minha pesquisa aqui. Tá bom... agora eu... ah... trabalho com uma planta... você sabe samamba... este planta ah... crescer na sul, na estado de Paraná. Este planta é um árvore lá. Eu não conhece este planta lá. Eu conheço só a folhas. ah... por que uma pessoa mandou este planta pra nós na Embrapa? (...)" (4)**

Nessa sessão com 75 linhas transcritas, 50 linhas são usadas para explicar o seu experimento. Portanto, avaliamos que se o insumo é interessante, relevante e significativo para o aluno, isso vai refletir também na sua produção. Compartilhamos do ponto de vista de Ellis (1985b) que assevera que o insumo compreensível não é simplesmente o resultado de ajustamentos da fala feitos pelos falantes nativos, mas o produto da interação envolvendo tanto o falante nativo como o aluno. Nessa interação o falante nativo faz certos ajustamentos formais de discurso para assegurar a compreensão, enquanto que o não-nativo emprega certas estratégias de comunicação para superar os problemas e maximizar os recursos de que dispõe.

Reconhecemos, portanto, que a relevância do insumo pode ter sido a razão pela qual alguns tópicos são superficialmente comentados por S2 e outros, com muito mais pormenores.

Porém, como alega Chen (1990), esses excertos demonstram que, quando os alunos estão ativamente envolvidos no ambiente comunicativo verdadeiro em que participam da troca dinâmica de idéias, posições, informações e sentimentos na língua-alvo, eles criativamente farão uso dos seus recursos lingüísticos e paralingüísticos para conseguir se comunicar, pois são essas trocas de idéias que importam para eles. Essas trocas os levarão a ter um interesse pessoal no uso interativo propositado da língua-alvo.

Cabe, ainda, ressaltar uma outra diferença entre os dois sujeitos. Ao iniciarmos a troca de DD, salientamos que enfatizaríamos a linguagem oral, neutra e/ou informal. Em primeiro lugar, porque essa é a linguagem que usamos para conversar com os amigos, no ambiente de trabalho, na loja, etc. Em segundo lugar, acreditamos que, devido à informalidade do povo brasileiro, poucas oportunidades esses aprendizes teriam para ouvir ou falar formalmente.

Sabemos, no entanto, que na cultura oriental o respeito à hierarquia é uma das regras sociais básicas. A relação entre professor e aluno é, portanto, bastante formal. Apesar de ter explicado que em nosso país essa relação é diferente, essa formalidade se reflete, principalmente, nos primeiros DDs. S1

trata-nos por "professora", contrastando com o nosso tratamento direto pelo prenome. S1 cumprimenta-nos usando "bom dia" ou "boa noite" e nós, "oi" ou "tchau". Não notamos essa formalidade, entretanto, em relação aos pronomes de tratamento, ou seja, "você", essa forma de intimidade usada por nós, é também empregada por S1 ao invés de "a senhora", que é a forma de respeito ou cortesia em língua portuguesa. Julgamos que isso pode ter acontecido ou por falta de conhecimento da língua-alvo ou por ter transferido essa regra da língua materna ou da língua inglesa, que não distinguem esses pronomes como em português. Com S2, entretanto, sempre mantivemos o mesmo nível de neutralidade e informalidade.

Além de ser um fator cultural, essa "formalidade" pode ter ocorrido, como alega Pica (1987), devido ao fato de que os professores e os alunos não gozam do mesmo status como participantes na sala de aula. Como consequência, a interação pode ficar inibida. S1, como se nota no próximo exemplo, faz a primeira tentativa de perguntar algo através da fita só na oitava sessão. Na interação face-a-face esse problema é superado logo nas primeiras aulas.

Ex. 28. *"(...) eh... eu acho que... eu também tenho algumas perguntas... mas acho que eu vou perguntar outra outras vezes, né, tá". (8)**

Por outro lado, com S2, não sentimos essa "barreira" ou inibição, talvez por não ser nosso aluno.

A outra marca cultural refletida nas falas de S1 está relacionada com os "pedidos de desculpas" ou "agradecimentos". Não é raro S1 pedir desculpas pelos erros que está cometendo ou agradecer por estarmos colaborando com a sua aprendizagem do português. Vejamos, a propósito disso, o seguintes excerto de S1.

Ex. 29. *"(...) eu queria falar muito fluentemente... mas agora... ah minha cabeça... não trabalha... ah... eto... é trabalha dewanaí... é trabalha bem... desculpe... eh... obrigado". (3)**

Consideramos ser um traço cultural brasileiro não apresentar-se com esses índices explícitos de "humildade". S2 não tem esse tipo de preocupação. As ocasiões em que ele pede desculpas são muito semelhantes às nossas - atraso, esquecimento de algum compromisso, etc, como demonstra o exemplo abaixo.

Ex. 30. *"(...) Desculpa eu... ah... ah... devolver este fito muito devagar. A próxima vez eu espero para voltar mais rápido. (...) (2)**

Não acreditamos, então, que essa atitude de S1 seja reflexo simplesmente de sua personalidade. Algumas marcas culturais ficam tão fortemente arraigadas no desempenho lingüístico da língua-alvo, que acabam constituindo discussões interessantes em muitas ocasiões na sala de aula. Além disso, esses momentos de interação foram realmente enriquecedoras para nós, demonstrando que o aluno pode compartilhar com o professor de língua estrangeira a sua experiência e vivência. E como Dubin & Olshtain (1977) asseveram, ao facilitar a aprendizagem do adulto a nível intelectual, os iniciantes adultos progridem rapidamente. É preciso, portanto, que o professor beneficie do fato de que os alunos são pessoas com necessidades e responsabilidades individuais.

Staton (1981, 1983), Boxwell (1988), Miccoli (1987, 1989) e Riolfi (1991a, 1991b), como já expusemos no Capítulo 2, defendem que os diários dialogados ajudam os alunos a analisar os seus próprios processos de aprendizagem da língua e refletir sobre os mesmos. Partilhamos essa crença em relação aos DDs também. Como os próprios sujeitos colocam, a troca dos DDs não é uma simples atividade "escolar" ou lingüística, mas constituem momentos significativos de interação, em que são discutidos desde assuntos mais corriqueiros até os mais polêmicos e difíceis.

Ex. 31

S1. *"(...) eu... acho que gosto... não, gosto, mas... .. eu... este... pergunta como fica... ele fica... eh... a fita... é... ah... bom... para mim... por praticar... eh eto... eu também... eh... praticar...(...)" (3)**

Apesar de todas as dificuldades de expressão, S1 parece indicar que gosta dessa atividade. Além disso, como ele próprio depõe em um de nossos encontros face a face, a princípio está preocupado só com a parte lingüística formal, mas, depois de algumas sessões, sua atenção começa a centrar-se nos assuntos que são envolventes e exigem não só uma reflexão maior como também um posicionamento.

S2 também se mostra receptivo em relação a esta atividade, não só através de seus depoimentos pessoais, como na própria fita, como demonstram os exemplos a seguir.

Ex. 32a. *"(...) eu gosta de fita você dá para meu. Eu espero nós podemos continuar com este. Tchau. Até a próxima fita. Um abraço". (3)**

b. *"(...) e fala quando você vai deixar a fita e eu posso pegar semana que vem na terça ah terça feira e devolver na quarta feira. ah se... (ri) este atividade estava muito bom... (...)" (13)**

Reconhecemos, portanto, que os DDs, que a princípio são encarados como um exercício meramente lingüístico, tornam-se, também, atividades de interação significativa e verdadeira. Assim, com base em nossos dados, podemos dizer que há fortes evidências de que tanto a quantidade como a qualidade do insumo - refletindo os conhecimentos de mundo do aluno, de sua vivência pessoal e de seus comportamentos - são importantes para a aquisição do português para S1 e S2. Supomos que mesmo estando em imersão no país e estando expostos aos mais diversos tipos de insumo, talvez, no contexto do dia-a-dia, os sujeitos não teriam acesso a eles. Ou ainda, mais provavelmente, eles não teriam oportunidades de participar da construção desses insumos e, muito menos, de discuti-los tão facilmente.

4.5 DIÁLOGO À DISTÂNCIA: USO DE ESTRATÉGIAS

Em seguida, passaremos a analisar alguns excertos dos DDs, a fim de verificarmos as estratégias de comunicação utilizadas pelos nossos sujeitos. Como explicitamos no Capítulo 2, o uso dessas estratégias é importante para que a comunicação não se interrompa e continue. Além disso, como Canale e Swain (1980) e Canale (1983) indicam, uma forte competência estratégica leva a uma alta competência comunicativa. Julgamos, então, que ao examinarmos o uso de estratégias de comunicação de nossos sujeitos, poderíamos investigar como eles tentam vencer os vários problemas de comunicação que possam encontrar.

De acordo com a classificação de Ellis (1985a)⁸, há dois tipos de estratégias de comunicação, a saber: as de redução e as de alcance.

4.5.1 Estratégias de Redução

Há dois tipos de estratégias de redução, a formal e a funcional. Estas estratégias são usadas quando o aprendiz deliberadamente tenta contornar um problema.

4.5.1.1 Estratégia de Redução Formal

As estratégias de redução formal (evitar usar as regras da L2 de que não tem certeza), a nosso ver, nem sempre são facilmente detectadas, uma vez que, através da produção simplesmente não fica explícito quando e onde os

⁸ O quadro das estratégias de comunicação de Ellis (1985a) encontra-se traduzido por nós no capítulo 2 deste trabalho.

sujeitos usam esse artifício. Além disso, não é possível, hoje, investigar simultaneamente a produção da fala e o que acontece na mente ou "caixa preta" dos aprendizes.

4.5.1.2 Estratégia de Redução Funcional

Em relação à redução funcional, analisando os DDs de S1, podemos detectar abandono de tópico propriamente dito só na primeira, segunda e terceira sessões. Na primeira, S1 deixa de nos informar se já morara fora do seu país. Acreditamos, porém, que isso tenha acontecido simplesmente por lapso, uma vez que colocamos várias perguntas nesse DD. Na segunda sessão, como o próprio sujeito esclarece na gravação e no encontro seguinte, ele deixa de responder conscientemente algumas perguntas por não ter entendido alguns trechos desse DD²⁰. Ficam sem resposta as seguintes perguntas: a) Como você avalia seus alunos? e b) Você gostaria de ter uma prova formal de Português? A primeira questão, depois de esclarecidas as dúvidas de compreensão em encontro pessoal, é plenamente respondida na gravação seguinte. A segunda, no entanto, continuou sem resposta. Encontramos duas explicações para este fato. A primeira pode ter sido simplesmente um esquecimento do sujeito, uma vez que a resposta não é dada imediatamente após a pergunta. A segunda, que acreditamos ser a mais provável, é realmente uma estratégia de comunicação, ou seja, na cultura oriental, onde a voz do professor geralmente é soberana, é indelicado o aluno se manifestar a esse respeito. S1, portanto, pode ter-se sentido inibido em dizer que não gostaria de fazer a prova, e, assim, resolve simplesmente evitar esse tópico. Isso é comprovado quando posteriormente, em um de nossos encontros, retomamos o assunto e S1 claramente expressa-nos o seu desejo de não realizar nenhum teste.

Há também momentos em que S1 deliberadamente decide não falar sobre um dos tópicos propostos. Este é um momento típico de negociação, como demonstra o próximo exemplo.

Ex. 33.

S1. *"(...) eu acho que falou bastante, né. Acho que... eu... não vou falar sobre de... eto... aulas eh... de... este semestre, né, tá bom? Ok?" (6)**

Com S2, ocorrem tão somente dois momentos em que nossos comentários ficam sem respostas. O primeiro acontece na quarta sessão quando lhe perguntamos se acredita que os jovens americanos são mais

⁹ "(...) tem muitas frases que eu não entendi... eh... mas entendí... uh... pouco... (...)" (2)*

independentes do que os brasileiros. Hipotetizamos duas explicações para este fato. A primeira razão pode ter sido simplesmente um esquecimento, pois nessa sessão S2 fica totalmente envolvido em nos explicar a sua experiência com uma planta. A outra explicação que encontramos para este fato é que ele talvez deliberadamente tenha optado por não falar sobre esse tópico que pode não ter-lhe agradado.

A segunda ocasião em que ficamos sem resposta para uma pergunta foi na sétima sessão. Nesse DD, por morte na família, S2 deixa de discutir os tópicos propostos e conta-nos o que acontecera e os problemas que estava tendo para tentar ir ao funeral. Apesar de não ter discutido o que fora proposto, acreditamos que o DD assume realmente o seu verdadeiro propósito, pois S2 conta-nos sobre problemas que está tendo e o que está fazendo para solucioná-los. Assim, esses momentos acabam se constituindo em verdadeira interação entre professor e aluno. O DD é de fato um canal de comunicação entre duas pessoas e não meramente uma técnica de prática de linguagem entre professor e aluno.

4.5.2 Estratégias de Alcance

Passaremos, em seguida, a verificar as estratégias de alcance, ou seja, aquelas estratégias utilizadas pelo aprendiz na comunicação para superar a falta de conhecimento da língua-alvo.

De acordo com Ellis (op. cit.), há duas maneiras de o aprendiz se comunicar usando essas estratégias de alcance - compensando-as ou recuperando-as.

Como vimos no Capítulo 2, o uso de estratégias de comunicação parece depender não só de vários fatores que variam de indivíduo para indivíduo, como também de acordo com o nível de proficiência lingüística.

Segundo os dados obtidos, S1 e S2 usam diferentes tipos de estratégias. Conforme os temas vão variando e se tornando mais complexos, tanto S1 como S2 vão apresentando diferentes tipos de problemas, embora o vocabulário e as estruturas lingüísticas adquiridos por ambos gradualmente se ampliem e fiquem mais complexos e sofisticados.

Conforme o próprio depoimento de S1, ao deparar-se com algo que não entende, mas que considera importante para a compreensão da linguagem oral, consulta o dicionário. Muitas vezes não consegue achar a(s) palavra(s)

que procura, pois tem como base o som¹⁰. Uma das dificuldades pode estar no fato de que cada língua tem uma relação específica entre grafema (letra) e fonema (som). A outra pode estar no problema de segmentação das palavras, ou seja, no fluxo da linguagem oral (com características entoacionais e rítmicas próprias) tornando difícil para o estrangeiro segmentar ortograficamente as palavras e conseqüentemente dificultando a consulta ao dicionário.

Outras vezes, S1 comenta na própria gravação as dificuldades das perguntas ou, então, indaga-nos pessoalmente a respeito delas.

S2, por outro lado, conta-nos que, às vezes, consulta um amigo brasileiro, ou esclarece alguma dúvida com o seu professor e evita, assim, expor as suas dificuldades, quer nos DDs quer nos encontros pessoais. Quando consultado sobre as dúvidas, prontamente responde que tudo está bem. Apesar das facilidades que S2 tem em nos contactar, mais uma vez, acreditamos que os fatores de personalidade e estilo de aprendizagem estão bastante presentes nessas atitudes. S1 parece-nos que está muito mais preocupado com detalhes e pequenos aspectos da língua portuguesa, enquanto que S2, com uma aprendizagem mais globalizada.

Quanto ao uso de estratégias de comunicação, ambos os sujeitos divergem bastante. S1, talvez por ter uma experiência lingüística mais ampla do que S2, usa com mais intensidade diferentes tipos de estratégias baseadas em outras línguas que não seja o português ou a língua materna.

4.5.2.1 Estratégias Compensatórias

S1, ao defrontar-se com a necessidade de usar algumas palavras, estruturas ou expressões que desconhecia, usa-as ora baseadas na L2 (português), ora na L3 (inglês), ora na L4 (francês), ora na L5 (grego). Um dos recursos utilizados por esse sujeito é simplesmente mudar de código (ex. 34 a, b, c), ou seja, substituir a palavra que desconhece em português por uma do inglês ou do grego; como se pode observar através destes exemplos:

- Ex. 34a. *"Eu... não... tinha... fi fico... eu não fiquei... e... plan, schedule por... por viajar ainda..."* (3)*
 b. *"... mas tinha bastante casas, bastante buildings, bastante supermercados..."* (8)*
 c. *"Eu poderia vir... ruíns... de... ah... ah... de erhea erhea Grécia, Grécia erhea, né, velha Grécia".* (7)*

¹⁰ Silva (1991:23) em seu livro demonstra que as crianças que estão sendo alfabetizadas também têm "dificuldades que vão desde o estabelecimento de correspondência entre fonemas e grafemas, discriminação auditiva de sons, discriminação visual de letras (...)". Os aprendizes de L2 também parecem apresentar dificuldades semelhantes.

Como demonstram os exemplos, S1 usa vários vocábulos da L3, ou seja, palavras da língua inglesa - *plan*, *schedule* (por *programação*), *buildings* (para *edifício*) e *ruins* (para *ruínas*). As palavras da L5, grego neste caso (vide ex. 34 c - *erhea* (por *antiga*)), raramente aparecem. Acreditamos que este fenômeno pode ter acontecido porque S1 sabe que a sua interlocutora sabe inglês e como estava preocupado em interagir de fato, toma-as emprestadas dessa língua. Quando questionado porque usara palavras do grego, demonstra surpresa com esse fato. Ao ouvir aquele trecho da fita novamente, responde-nos que tinha sido um lapso, um ato inconsciente.

Vejamos, agora, este outro exemplo:

Ex. 35. *"E depois quando eu estudava em... eh... na Universidade de Hiroshima, eu poderia ter tempo para pensar sobre paix, peace e..."* (8)*

Neste exemplo, além de utilizar dois sinônimos da L3 para substituir a palavra que ainda não adquirira na L2 (ex. 34 a), S1 faz empréstimos de duas diferentes línguas estrangeiras simultaneamente - francês e inglês - em lugar da palavra *paz* da língua-alvo.

Observemos, agora, os seguintes trechos dos DDs de S1:

Ex. 36a. *"Eu... dou... prova... eh... escrita e... gramática... e perguntas... general... geralmente"*. (3)*

b. *"... estudo estava sobre pronúnciação..."* (4)*

c. *"Eu deman demande os alunos... ah exercícios"*. (5)*

d. *"... um método de... exchangerá... um método de... ah... ah... conversássemos... ah tópicos..."* (5)*

e. *"quando eu finou finei eto... o meu... estudo, né"*. (7)*

f. *"eu não... esperava ter... ah... trabalho trabalha bom, mas assistante em curso de Lingüística..."* (7)*

Como os exemplos 36 a, b, c, d, e, f demonstram, uma outra estratégia empregada por S1 é o uso de estrangeirização, ou seja, ele se vale do vocábulo da L3, L4, etc, porém, adapta-o acrescentando um sufixo do português.

No ex. 36a, *geralmente* é usado no lugar de *geralmente*, provavelmente influenciado pela palavra *generally* do inglês ou *généralement* do francês.

No ex. 36b, usa *pronúnciação* por *pronúncia*; acreditamos que aqui também S1 deve ter sido influenciado pelo seu conhecimento do inglês (*pronunciation*) e do francês (*prononciation*).

No ex. 36c, *demande* é usado por *peço*; mais uma vez notamos que tanto na língua francesa como na inglesa essa palavra é um cognato - *demander* e *demand*, respectivamente.

Nos exemplos 36d e 36e, observemos que tanto no francês (*échanger/finir*) como no inglês (*exchange/finish*) os verbos criados (*trocar/terminar*) são cognatos. Assim, S1 deve ter tomado o radical dessas palavras e acrescentado a ele as desinências (*erá/ei*) do futuro do presente e do pretérito perfeito do indicativo dos verbos regulares da língua portuguesa, "aportuguesando" esses verbos.

Acreditamos que, ao criar a palavra do exemplo 36f, S1 segue o mesmo raciocínio. Ao invés de usar a palavra *assistente* do português, cria a palavra *assistente* que deve ter sido criada a partir do inglês ou do francês - *assistant*. Como em português não há palavras terminadas com a consoante T, S1 acrescenta uma vogal deixando-a semelhante a uma palavra portuguesa. Outro problema que pode ter ocorrido é que a palavra nova *assistente* por ser muito semelhante a *assistant*, anteriormente aprendida, acaba, assim, sendo mais difícil de internalizar.

Um outro fato que registramos no nosso estudo diz respeito à pronúncia. Todos esses termos são pronunciados como se fossem palavras portuguesas. Sabemos que, apesar da forma semelhante, tanto o inglês como o francês têm características específicas quanto à prosódia. S1, consciente desse aspecto, não segue as regras fonológicas de nenhuma dessas línguas e procura acentuar as sílabas ou nasalizá-las de acordo com o seu conhecimento do português.

É importante notar também onde a língua materna é utilizada. Enquanto outras línguas estrangeiras são utilizadas para substituir um vocábulo, a língua materna geralmente se manifesta nos momentos de hesitação ou auto-correção, como podemos observar através destes exemplos.

- Ex. 37a. "*(...) mas quando eu... eto... fui... ah... ah... eh... Santa Catarina... ah... dianai... cidade de Santa Catarina...(.)*". (4)*
 b. "*(...) comemos **nankana** comemos peixe...*" (6)*
 c. "*(...) então... ah... **soka**... quando eu comecei estudar inglês... (.)*" (7)*
 d. "*(...) outra coisa eto... pouco... eh... como chama **mendokusai**... eh... complicado se nós... (.)*" (10)*¹¹

Assim, como se pode notar, as "palavras" emprestadas da língua materna são geralmente de pouco conteúdo lingüístico - preenchedores de lacunas ou expressão de auto-correção - que normalmente são inseridas para fazer algum tipo de correção ou pausa para pensar o que iria dizer em seguida. Raríssimas são as ocasiões como a do ex. 37d, em que o sujeito faz um apelo

¹¹ Tradução: *eto* = bem, *soka* = ah sim, *dianai* = aliás, *nankana* = como é mesmo, *mendokusai* = trabalhoso.

usando uma palavra da língua materna. É curioso observar ainda que esta estratégia não é usada nas primeiras sessões e só foi aparecer mais tarde, quando acreditamos que o sujeito já está mais relaxado e familiarizado com a atividade.

Apesar de raramente mudar de código ou "estrangeirizar" algo que desconhece do português, nos primeiros DDs, S2 também utiliza essas estratégias para se comunicar como demonstram os exemplos que seguem.

- Ex. 38a. *"Muita gente na família de esse... foi prá... **fueram** para... ah praia na Ubatuba". (2)**
 b. *"Nós fomos para... ah um cidade **pequeño** na Minas Gerais e..." (2)**

Ao contrário de S1 que utiliza diversos tipos de estratégias compensatórias para suprir a falta de conhecimento da L2, S2 usa poucas variedades de estratégias baseadas em uma outra língua estrangeira (LE). Isso deve ter acontecido porque ele não domina nenhuma LE, possuindo só alguns conhecimentos de espanhol¹². A influência dessa língua, entretanto, só está presente em algumas palavras que são semelhantes com o português, em pouquíssimas sessões, como demonstram os exemplos 38a e b, onde *fueram* foi usado em lugar de *foram* e *pequeño* por *pequeno*. Não acreditamos, entretanto, que podemos considerar essas trocas como sendo mudança de código ou estrangeirização. Acreditamos que essa mistura de línguas deva ter sido um mero "lapso", pois isso só ocorreu com palavras espanholas que são bastante semelhantes ao português. Uma outra explicação pode estar baseada na própria proficiência do sujeito, ou seja, como Chen (1990) conclui em seu trabalho com aprendizes chineses adquirindo inglês, os altamente proficientes confiam mais em conhecimento lingüístico da língua-alvo, enquanto que os menos proficientes dependem mais de outros conhecimentos além da língua-alvo.

Examinemos, em seguida, uma das raras ocasiões em que S2 se utiliza da língua materna.

- Ex. 39a. *"Eu vou fazer só pesquisa. Tem um programa... chama um **Post Doc**. Este depois você recebe um doutorado (...) você vai fazer pesquisa para um, dois anos para receber mais treinamento (...)" (12)**
 b. *"Este tem um... não um universidade, mas chama um... colégio. **junior college** e se você vai ensinar na junior college (...)" (12)**

No ex. 39a., S2 está expondo o que irá fazer quando retornar ao seu país, mas não sabe o nome do programa em português, então muda de código, toma emprestado da L1 a expressão que deseja para não truncar a comunicação

¹² Obtivemos esta informação através do questionário que foi preenchido antes do início desta pesquisa.

e esclarece-nos na L2 o que quer dizer. No outro exemplo citado, S2 tenta buscar a palavra na língua-alvo, porém logo percebe que o termo encontrado não está adequado. Assim, para conseguir claramente explicar a sua idéia, muda de código, ou seja, toma emprestado da L1 a expressão que deseja para explicar melhor a sua idéia. Acreditamos que S2 prefere usar o termo em inglês, em primeiro lugar, porque na língua-alvo não há uma palavra bem estabelecida para esse termo; em segundo, porque ele sabe que temos alguma vivência em seu país e certamente entenderíamos o que ele estava tentando explicar.

Vejamos, agora, estes outros excertos:

- Ex. 40a. *"... e todos **refeções**... ah... nós comemos na... pousada". (5)**
 b. *"... eu quero ficar mesmo... **escuchare, falare, fa fazer coisas com eles**". (9)**

A primeira impressão que temos ao ouvir as palavras em negrito nos exemplos citados é que S2 está mudando de código. Porém, sabemos que refeição em espanhol é *refección* e em italiano, *refezione*. S2 usa, então, uma palavra próxima ao italiano. O mesmo acontece com os verbos escutar e falar (ex. 40b). Apesar de ter usado os radicais verbais da língua portuguesa, S2 usa as desinências dos verbos italianos - *ascoltare* e *parlare*. O uso dessa língua causa-nos alguma perplexidade pois de acordo com as informações obtidas do próprio sujeito, a única LE que ele sabia antes de começar a aprender português é o espanhol. Portanto, acreditamos que o uso de palavras semelhantes ao italiano tenha sido talvez por influência de algum filme nessa língua ou por ter estado em contato eventual com italianos.

Passemos a examinar o uso de outros tipos de estratégias. Vejamos agora estes exemplos de S1.

- Ex. 41a. *"eu tinha tempo... muito interessante". (2)**
 b. *"mais ou menos eu senti assim". (11)**
 c. *"aula pequena... dez pessoas". (5)**
 d. *"fazemos volta pequeno de carro". (6)**

Vejamos o que deve ter acontecido em cada uma dessas frases. O ex. 41a, *Eu tinha tempo... muito interessante (2)**, deve ter sido tradução literal da forma inglesa *I had a very interesting time*, ao invés de *passei umas horas muito interessantes/agradáveis*.

No exemplo 41b, *"mais ou menos eu senti assim" (11)**, acreditamos que essa inadequação deve ter sido interferência da língua materna, uma vez que a expressão *mais ou menos* é colocada nessa posição em japonês.

Supomos que os exemplos 41c e d também surgem por causa de tradução inadequada. "Aula pequena... dez pessoas" (5)* deve ser a tradução do inglês "small class" (ao invés de usar *classe pequena*) e "fazemos volta pequeno de carro"(6)*, do japonês *kuruma de tyotto mawantte kimashita* ou do inglês *we had a short car ride* (no lugar de *demos uma voltinha de carro*). Através destes exemplos podemos concluir que certas inadequações podem ter surgido devido à tradução literal para o português tanto da L1 como da L3.

Ao contrário de S1, que cria, "estrangeiriza" ou inventa muitas palavras, poucos são os momentos em que traduz literalmente da L1 ou L3, L4 para o português, o uso de tradução literal da L1 como estratégia de comunicação é freqüentemente utilizada por S2. Vejamos, então, alguns desses exemplos.

- Ex. 42a. "(...) *todo mundo teria um bom tempo.*" (5)*
 b. "*Este está bastante para hoje.*" (5)*
 c. "*Eu quero praticar e agora na Embrapa eu... guardar mais ou menos um hora cada dia (...).*" (9)*
 d. "(...) *gasta tempo com eles.*" (9)*
 e. "*você vai procurar um posição na multinacional (...) ela recebeu um posição.*" (12)*

Como podemos perceber todas essas inadequações devem ser porque S2 traduz literalmente do inglês para o português. Supomos que os exemplos acima mencionados são traduções de expressões do inglês: a. *everybody had a good time* (ao invés de *todo mundo se divertiu*), b. *this is enough for today* (é só por hoje), c. *keep an hour a day* (reservar uma hora por dia), d. *spend some time* (passar algum tempo) e e. *look for a position / get a position* (procurar um trabalho / conseguir um trabalho). A tradução, então, ocorre em vários níveis, desde tradução de uma só palavra (substantivo ou verbo) até de expressões inteiras.

Além dessas estratégias baseadas em outras línguas (L1/L3), tanto S1 como S2 utilizam estratégias baseadas na própria L2, o português, para se comunicarem.

Provavelmente por não saber como dizer *raças* em português, usar uma forma alternativa (*faces*) na L2 - usar a estratégia de substituição - foi a solução encontrada por S1 para não truncar a comunicação, como podemos ver através deste exemplo.

- Ex. 43. "*Eu acho que no Brasil tem muitas cidades... que tem... dife diferentes faces, né.*" (5)*

Observemos este outro exemplo onde S1 também usa a estratégia de substituição.

Ex. 44. *"à noite... eh... eto...muitos mosquitos... me amaram". (6)**

Constatamos que S1, provavelmente por desconhecer a palavra *picar* ou *perturbar*, substitui-a pelo verbo *amar*. Esse verbo, então, é usado para substituir uma lacuna lexical, ou seja, como lhe falta o verbo com significado adequado usa um outro, mas com conotação figurativa. O próprio sujeito conscientemente usa essa estratégia de comunicação pois essa frase é dita em tom jocoso, entre risos.

S2 também usa a estratégia de substituição para se comunicar com certa freqüência. Vejamos este exemplo.

Ex. 45a. *"(...) eu ia para... para lugar Nova York, onde minha avó (...)" (7)**
 b. *"(...), mas ainda eu eu estou fraco para cantar..." (12)**

No ex. 45a, S2 deve ter usado a palavra *lugar* ao invés de cidade ou estado por não se lembrar do termo exato. Apesar de ser um vocábulo bastante comum que inclusive ele já usara várias vezes em outras sessões; esse lapso deve ter acontecido por estar extremamente abalado com a notícia de morte de sua avó. É nessa sessão que S2 ao invés de discutir o que havíamos proposto conta-nos que está ansioso por encontrar dificuldades para ir a esse funeral.

No outro exemplo, 45b, S2 provavelmente usa a expressão *ainda eu eu estou fraco para cantar* porque não lhe vem à mente a expressão *não sei cantar muito bem ainda*, por exemplo.

Apesar de termos adotado o modelo de Ellis (1985a) para a nossa análise, que separa a estratégia de substituição da paráfrase, não podemos deixar de concordar com Tarone (1981) que inclui aproximação, cunhagem de termos e circunlóquio dentro da paráfrase. Como os exemplos citados nos demonstram, o que exemplificamos como substituição não deixa de ser, de certo modo, um tipo de paráfrase, que Tarone subclassifica de aproximação (ex. 43 e 45a) e circunlóquio (ex. 44 e 45b).

Vejamos, agora, alguns exemplos onde a *paráfrase* propriamente dita é usada como estratégia de comunicação. Tanto S1 como S2, ao invés de usarem diretamente um vocábulo que expressasse os seus pensamentos, descrevem uma situação ou exemplificam-na, como ilustram os exemplos a seguir:

Ex. 46a. *"(...) no Japão... eh... eh... e em Hiroshima... tem muitas montanhas... que tem... neve para o esqui... (...) eu vou... ah... montanha por esqui... de... meu carro". (3)**
 b. *"eu falei que agora muitos jovens têm coração de criança". (10)**

Como demonstra o ex. 46a, S1, ao invés de usar *estações de esqui*, descreve o local, ou seja, usa uma paráfrase para expressar-se provavelmente por desconhecer ou não se lembrar da expressão adequada na L2.

* Já no segundo exemplo, 46b, acreditamos que S1 ao invés de dizer que muitos jovens são imaturos, tenha usado essa paráfrase talvez não só por desconhecimento do termo *imaturo*, mas também pela influência da língua materna. De acordo com nossa observação empírica, os orientais usam o termo *coração* de várias maneiras. Essa palavra pode ser usada isoladamente, como nas línguas ocidentais, como a sede dos sentimentos, das emoções, da consciência, etc (ex. Hiroshima cidade ficou mais moderno, mas coração de pessoas ficaram frios. (8)*). A palavra *coração* em japonês, também, é muito usada acompanhada de um modificador, indicando, entre outras coisas, a capacidade de compreensão, o grau de maturidade ou ingenuidade (ex. Muitos jovens têm coração de criança. (10)* - ao invés de Muitos jovens são imaturos. / As crianças precisam estudar muito muito, né, por isso algumas vezes às vezes crianças per perde perde... eh bom coração, né. (8)* - ao invés de As crianças deixam de ser puras e/ou ingênuas).

S2 também faz uso da paráfrase para comunicar-se como demonstram estes excertos.

Ex. 47a. *"Eu acha brasileiros quer guardar coisas. Eles têm medo que eles vá pedir coisas, por exemplo, a casa (...) mas quando a pessoa sabe eu é bom, eu não vai roubar coisas, este pessoa normalmente é muito simpático". (5)**

b. *"Você preciso com certeza sangue para viver e crescer". (4)**

No exemplo 47a, acreditamos que S2 queria dizer que o brasileiro é desconfiado e/ou precavido, mas como não sabia usar a palavra adequada, não só descreve a situação como também exemplifica-a para explicar as suas idéias. No exemplo seguinte, 47b, S2 poderia talvez ter dito que o sangue é essencial para a vida, mas, como provavelmente teve dificuldade em estruturar a frase dessa maneira, expressa-se enfatizando a expressão *com certeza*.

Passemos a verificar um outro tipo de estratégia - *cunhagem de termos*.

A criatividade de S1 para não interromper a comunicação, reflete-se neste próximo exemplo onde ele inventa uma palavra a partir das formas do português. Como ele não se lembra como se diz *quinhentos*, deve ter raciocinado que se quatrocentos é formado pelo número *quatro* + *centos*¹³, arrisca-se e forma a palavra seguindo esse mesmo raciocínio, como demonstra o próximo exemplo.

Ex. 48. *"(...) quatrocentos mil, cincocento mil mais ou menos". (8)**

¹³ Os números seiscentos, setecentos, oitocentos, etc são formados de - seis, sete, oito + centos. Quinhentos é exceção.

Nos DDs de S2, não verificamos nenhuma ocorrência dessa natureza.

Em relação à **estratégia de reestruturação** - desenvolver um plano constituinte alternativo - verificamos que tanto S1 como S2 utilizam com certa frequência essa estratégia durante os seus processos de aquisição do português. Examinemos em primeiro lugar alguns exemplos de S1.

- Ex. 49a. "(...) *cidade de S. Paulo... é muito grande... eh mas... não é muito claro... limpa... (...)*". (4)*
 b. "*Muito lugares são... têm poluição (...)*". (10)*
 c. "(...) *quando eu encontrar encontro eu encontro pessoas que (...)*" (11)*

Essas reestruturações, como se pode notar, ocorrem geralmente nas esferas lexical ou morfológica. Confirmando a teoria de Ellis (1985a:97) sobre o processo desenvolvimento de interlíngua, a linguagem do aprendiz de língua como a do falante nativo é variável. Essa variabilidade pode ser sistemática ou não. A variabilidade sistemática é determinada pelos contextos situacionais e lingüísticos de uso e muitas vezes refere-se como variabilidade contextual. Os aprendizes sistematicamente variam na escolha das formas de interlíngua.

Vejamos algumas reestruturações nos excertos de S2.

- Ex. 50a. "*ah... agora eu está... ah estudante... estudando e também eu está trabalhando (...)*" (1)*
 b. "*Nós... vamos para... cinco dias. Nós vamos nós fomos para cinco dias*". (2)*
 c. "*Austin é um cidade... ah... mais ou menos metade... a metade nós temos na ah... nós temos na Uni eh... Campinas*". (4)*
 d. "*Você pode ligar ah... meu número é... para ligar é 43-9410*". (8)*

Como podemos observar, as reestruturações ocorrem em dois níveis diferentes - de palavras isoladas e de grupos lexicais. S1 geralmente reestrutura palavras (ao nível semântico ou morfológico). S2 faz reestruturações não só de palavras como também de grupos lexicais. Nas sessões iniciais notam-se mais reestruturações de palavras. Com o passar do tempo, as reestruturações começam a ser mais ao nível de grupo lexical. Essa variabilidade evidencia mais uma das diferenças individuais no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

A seguir, na Fig. 2, representamos graficamente o uso das estratégias de alcance de cada um de nossos sujeitos.

Fig. 2 USO DAS ESTRATÉGIAS DE ALCANCE

	S1	S2
Baseadas na L1/L3		
Mudança de código	+++	+
Estrangeirização	+++	+
Tradução Literal	++	++
Baseadas na L2		
Substituição	++	++
Paráfrase	++	++
Cunhagem de termos	+	-
Reestruturação	+++	++
+++ grande número de ocorrências ++ algumas ocorrências + poucas ocorrências - nenhuma ocorrência		

Passemos, agora, a analisar uma outra estratégia de comunicação que S1 e S2 usam, durante os DDs, para resolver seus problemas: estratégia de apelo direto.

Examinemos estes exemplos de S1 (ex. 51a, b, c, d) e de S2 (ex. 52a, b, c) para constataremos como é feito esse pedido de ajuda.

- Ex. 51a. "(...) nandatakana... **como chama I felt... ah... worried... porque eu (...)**". (6)*
b. "(...) **que é mesmo? fireworks... (...)**" (8)*
c. "**Outra coisa... eto... pouco... eh... como chama mendokusai... eh complicado se nós (...)**" (10)*
d. "(...) **tinha outros pessoas, como chama, ah ministro... ah... eh... perto de imperador**". (13)*

- Ex. 52a. "(...) **uma planta... preciso o que... ah preciso... não sei como se chama na Português... clorofila**". (4)*
b. "**Ah eu.... lembrei eu gostava muito para ficar na casa com família em frente de... ah como se chama... de fogo e (...)**" (8)*
c. "**Tem uma cultura ah ah como se chama ah... convivente de cultura**". (13)*

Normalmente, em português, quando pedimos ajuda do interlocutor, usamos as expressões como se diz "..."/ como é que se fala "..."/ como é ".../ em português / como é mesmo "..."? Tanto S1 como S2 não usaram

essas expressões. Todas as vezes que necessitavam de alguma ajuda, ambos geralmente usavam o verbo *chamar*. Acreditamos que esse uso tenha sido influência do inglês - *What is "..."* called / *How do you call...*? No caso de S1, falante de francês também, pode ter tido também a influência dessa língua que usa o verbo *chamar*, ou seja, usa-se a expressão *Comment s'appelle* para pedir ajuda. S1, apesar de normalmente usar a expressão "*Como chama*", chegou a usar "*que é mesmo?*" (ex. 51b), que é uma expressão talvez mais adequada do português para pedir ajuda.

S1, como demonstram os exemplos 51a e b, freqüentemente usa o vocábulo em inglês para pedir a nossa ajuda. Pouquíssimas são as ocasiões em que ele usa a língua japonesa para esse fim como podemos ver no ex. 51c. S2 jamais pede a nossa ajuda usando uma palavra da L1. Todos os seus apelos são feitos através da própria L2, embora às vezes inadequadamente, como se pode ver em alguns dos exemplos citados.

Em alguns lugares, tanto S1 como S2, após o apelo, lembram-se da palavra e a usam, porém nem sempre apropriadamente. Outras vezes, como os exemplos 51c, 51d e 52a demonstram, ambos os sujeitos recuperam o termo adequado. Apesar dessas semelhanças, os dois sujeitos usam essa estratégia de modo significativamente diferente. S1 ou recupera a palavra adequada ou continua a sua fala valendo-se de estratégia baseada em uma outra língua que não seja o português. S2, por sua vez, nem sempre consegue recuperar o termo na L2 adequadamente como demonstram os exemplos 52b e 52c. Usa, porém, estratégias baseadas na própria L2. O uso de palavras ou expressões muitas vezes inadequadas é suficiente para ajudar-nos a inferir a palavra ou a expressão desejadas para a mensagem não ficar truncada. Julgamos que esse fato deve ocorrer com uma certa freqüência nas interações face-a-face com brasileiros diariamente. Entretanto, esses problemas nessas interações são normalmente solucionados ora com a cooperação do interlocutor ora através das estratégias de recuperação.

Como os nossos dados não são coletados face-a-face, torna-se difícil identificar os apelos indiretos. Supomos, entretanto, que, quando nos deparamos com alguma dificuldade quando estamos falando, é natural buscarmos quase que instintivamente ajuda através de olhar, pausa ou gesto. Concordamos com Marcuschi (1986) que alega que as pausas preenchidas ou hesitações podem funcionar como um pedido de socorro além de serem usadas como momentos de organização e planejamento interno do turno.

Examinemos agora este excerto de S1:

Ex. 53. *"Acho que quando eu tinha... humm... dez anos... mais ou menos ah... eu fui em... Hiroshima cidade eh com... minha mãe e meu pai e... meus irmãos, né, para ver... eh... eh... que é mesmo? fireworks... uh... eh... eh... para ver..." (8)**

Temos aqui dois tipos diferentes de pausas preenchidas ou hesitações. Através dos **humm** e **eh** (em negrito) como também das pausas silenciosas (...) pode-se perceber que o sujeito está organizando e planejando seu discurso; porém, o eh (sublinhado) tem característica diferente, apresentando uma entoação diferente. As pausas preenchidas do primeiro grupo têm um contorno nivelado; o sujeito está fazendo uma pausa para pensar, organizar e planejar o que vai falar em seguida. O outro eh, porém, tem um tom ascendente; é como se o sujeito estivesse fazendo uma pergunta, ou seja, é como se S1 estivesse nos pedindo socorro apesar de não estarmos presentes no momento da gravação.

Examinemos em seguida este excerto de S2.

Ex. 54. *"(...) ah... que mais... o que eu acho sobre São Paulo. Eu fui lá... não sei. Um mês atrás mais ou menos... eu estava lá só... ah um fim de semana". (13)**

Nos DDs de S2 também constatamos pausas preenchidas ou hesitações e pausas silenciosas, como demonstra o exemplo acima.

No entanto, ao contrário de S1 cuja fala está entremeada por inúmeras diferentes pausas - preenchidas ou não, S2, desde as primeiras sessões, usa-as em menor quantidade e variação. Constatamos só dois tipos - pausas preenchidas com **ah** ou pausas silenciosas - e ambas são usadas para organizar e planejar a sua fala.

Acreditamos que S1 usa bem mais pausas, principalmente porque as suas frases e seus períodos são mais longos, com orações coordenadas e subordinadas. Os períodos de S2, por sua vez, são mais curtos. A sua fala é composta de várias orações simples. Quando as orações são compostas, são geralmente constituídas de só mais uma oração coordenada ou subordinada.

4.5.2.2 Estratégias de Recuperação

Além das estratégias compensatórias, observamos ainda nos registros coletados que, ocasionalmente, tanto S1 como S2 usam estratégia de recuperação, ou seja, ao se deparar com um problema, freqüentemente eles decidem perseverar até que consigam encontrar uma solução.

Vejam os exemplos de S1:

- Ex. 55a. *"(...) eu não pesquei... eh... eh... uma, ne... nenhum nada, né". (6)**
 b. *"(...) alunos em universidade eh... jogam eh... são crianças também em universidade". (10)**
 c. *"(...) mas eu (ri) fiz muitas mistakes... ah erros". (5)**

Como podemos observar através destes excertos, há três diferentes maneiras de tentar recuperar o discurso. No primeiro exemplo, S1 fica titubeando até que, depois de uma tentativa errada, encontra a palavra adequada da L2. Esta estratégia é denominada por Ellis (1985a) de estratégia de espera. Essa estratégia é usada pelo aprendiz quando ele tem algum problema em localizar o item requerido. Nesse caso, ao invés de utilizar uma estratégia compensatória, ele persevera até que consiga encontrar o item requerido.

No exemplo 55b, S1 faz uma tentativa, ou seja, identifica o campo semântico (provavelmente se referia a **brincam** e não, **jogam**) ao qual o item pertence e, depois procura itens pertencentes a essa mesma área localizando o que deseja e esclarecendo o que ele está pensando.

Observemos, agora, o exemplo 55c. Em primeiro lugar, S1 pensa na forma desse item em inglês e depois a traduz para o português. O sujeito, então, recupera o item que estava buscando através do uso de uma outra língua estrangeira.

Nos DDs de S2 também detectamos o uso dessa estratégia. Ao contrário de S1, no entanto, que usa essa estratégia de recuperação tanto em sessões iniciais quanto nas finais, nas gravações de S2 só verificamos algumas instâncias nas sessões iniciais, como podemos verificar através desses exemplos. Mais uma vez as diferenças individuais são marcantes. Evidencia-se que S1, durante a própria gravação, vai divagando, pensando, e pouco a pouco expondo suas idéias. A sua linha de pensamento contém muitas repetições e frases interrompidas ou reelaboradas. S2, desde as primeiras gravações, não hesita tanto e vai direto ao ponto em questão. Suas frases também são mais curtas, diretas e objetivas, raramente repete alguma idéia ou até mesmo frases ou palavras.

Vejam, a seguir, estes excertos de S2.

- Ex. 56. *"ah... depois eu... es estudei Português por... (...) " (1)**

Nos DDs de S2, não encontramos nenhum exemplo de estratégia de recuperação usando outra língua. A única estratégia de recuperação que identificamos é a de espera, como demonstra o ex. 56. Percebe-se que S2 faz

uma pausa e espera até que o item desejado surja, ao invés de usar uma estratégia compensatória.

Ao analisarmos as estratégias de comunicação utilizadas pelos nossos sujeitos, pudemos mostrar os recursos utilizados por eles para se comunicarem. Além disso essa análise é importante, porque, como Faerch & Kasper (1983) alegam, da perspectiva da aprendizagem, quando os alunos se engajam em situações comunicativas, maior variedade e mais possibilidades eles têm para desenvolver sua interlíngua, construindo hipóteses sobre a L2, testando-as. Portanto, embora de maneira restrita, ao relatarmos o procedimento de comunicação, tentamos verificar como o aluno resolve seus problemas de comunicação.

4.6 CONSIDERAÇÕES GERAIS DO CAPÍTULO

Ao iniciarmos esta pesquisa tínhamos como objetivo principal examinar se o DD, por nós proposto, cria oportunidades e condições para que haja momentos especiais de interação extra-sala de aula entre aluno/professor via insumo compreensível adequado. Objetivávamos também analisar se essa atividade proporcionaria condições para uma ampla discussão e conscientização sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Através dessa atividade extra-sala de aula, acompanhamos durante oito meses consecutivos dois aprendizes estrangeiros adquirindo português, verificando, além dos objetivos acima mencionados, se os diálogos à distância:

- a. seriam momentos específicos em que cada aluno individualmente usaria a língua-alvo em situação de real interesse, praticando tanto a compreensão da linguagem oral como a fala;
- b. abririam espaço de discussão e reflexão sobre vários tópicos tanto para o aluno como para o professor - o aluno deixa de ser um simples receptor para se tornar um agente ativo;
- c. proporcionariam insumo que poderia ser compreensível ($i+1$), relevante e interessante, não-seqüenciado gramaticalmente, em quantidade adequada, propiciando ao aluno condições para dar um passo além do seu estágio atual de conhecimento, melhorando sua produção como resultado desse insumo;
- d. propiciariam condições de maior intimidade entre o aluno e a língua-alvo, dando oportunidades para que o aluno discutisse os tópicos que lhe interessassem, garantindo, assim, um filtro afetivo baixo, e fazendo com que ele cada vez mais perdesse o medo de falar. Além disso, a necessidade de

fazer-se entender faria com que o aluno testasse as diferentes estratégias de comunicação e refletisse sobre a forma da língua-alvo.

Como pudemos demonstrar através de nossa análise, na prática, essas razões foram, pouco a pouco, se confirmando entre os nossos sujeitos. Os DDs de cada um deles foram ficando mais extensos, mais profundos e cada vez mais significativos como reflexos do insumo produzido conjuntamente na interação. Na medida em que as sessões transcorriam, a interação e a troca de conhecimento entre professor/pesquisador e alunos fluíam mais naturalmente. Evidentemente, todo esse processo de troca não transcorreu suavemente o tempo todo. Problemas de naturezas diversas - emocionais, técnicas, disponibilidade de tempo, etc - surgiram. Uns foram facilmente superados, outros exigiram uma atenção maior. Porém, com cada novo DD, o desafio criado, tanto para os sujeitos como para o professor/pesquisador, era maior e mais instigante.

Tentar entender e levar em consideração as diferenças individuais, sejam de personalidade, sejam de uso de estratégias de comunicação, sejam de cultura, sejam de aquisição propriamente dita, foram relevantes neste procedimento e, como consequência dessa atenção, nossa intervenção era feita com maior clareza e mais facilmente.

Apesar de não ser nenhuma "fórmula ideal" para preencher as lacunas da teorização acerca do processo de ensino/aprendizagem, julgamos que os diálogos à distância são um procedimento válido e com grande potencial tanto de ensino como de pesquisa.

Retomemos, então, as perguntas que levantamos no início de nosso trabalho, expostas no Capítulo 1.

A primeira questão que levantamos é a de como os diálogos à distância criam oportunidades e condições para que haja momentos especiais de interação via insumo que podem otimizar o processo de aquisição de uma L2/LE em contexto de sala de aula.

Através de nossa análise, pudemos salientar a importância de o professor não só participar do universo do aluno como também compartilhar o seu, criando assim uma interação autêntica com verdadeiros diálogos. O aluno, por sua vez, ativamente participa da construção dessa interação, compartilhando com o professor seus conhecimentos de mundo e usando a língua-alvo fora da sala de aula de acordo com seu interesse pessoal. A construção dessa interação, julgamos nós, foi a mola propulsora da atividade. Além disso, os DDs fizeram com que o professor reservasse alguns minutos extra-classe para atender pessoalmente a necessidades e interesses individuais

dos alunos. Esse apoio personalizado foi de fato relevante para aumentar a auto-estima do aluno e ajudá-lo a trabalhar melhor o "medo" de falar.

A segunda pergunta levantada por nós está ligada à conscientização do aluno acerca do processo de aquisição da língua.

Durante a troca de gravações, constantemente levantamos e retomamos os itens discutidos para que pudéssemos esclarecer ou pedir esclarecimento ou clarificações. Nessas discussões, chegávamos, então, à conclusão de que a compreensão não era atingida por inadequação ou falta de conhecimento do funcionamento discursivo em suas vertentes pragmalinguísticas (cf. Riley, 1981). Isso fez com que o aluno sentisse a necessidade e a relevância de, por um lado, sistematizar aspectos linguísticos específicos e, por outro, conscientizar-se dos aspectos pragmáticos que falantes dessa língua compartilham. Os aprendizes ficavam cientes de que por falta de conhecimento linguístico-comunicativo não conseguiam entender e nem construir uma produção adequadamente, deixando a comunicação truncada ou, até mesmo, deturpada. O uso exigia, então, o conhecimento implícito ou explícito da língua que fosse além da estrutura formal. Ademais, esse procedimento faz com que o aprendiz tente buscar a melhor maneira de aprender, ou seja, ele, constantemente, tenta encontrar soluções para seus problemas, seja discutindo com o professor ou com um colega (nativo ou não), seja procurando esclarecer ou aprender determinadas estruturas em livros específicos, seja ouvindo mais vezes as próprias fitas dos DDs trocados.

Infelizmente os diários escritos propostos na metodologia desta pesquisa não se concretizaram. Os sujeitos mostraram-se desinteressados em escrevê-los, mesmo cientes de que poderia ser feito em suas línguas maternas ou em uma outra língua estrangeira, no caso de S1. Ao discutirmos esse problema, S1 disse-nos que não tinha muita disponibilidade de tempo. S2 alegou que, além do tempo, achava essa tarefa maçante. Julgamos que essa questão esteja realmente ligada à motivação, ou seja, para ambos os sujeitos era importante dominar o mais rapidamente possível a linguagem oral, uma vez que estavam temporariamente vivendo no Brasil. Os DDs estavam, portanto, intimamente relacionados com suas necessidades e interesses; o diário, no entanto, não lhes parecia ter utilidade prática imediata. Realizamos, assim, as análises e avaliações oralmente. Sem os diários dos alunos, ficamos impossibilitados de fazer uma triangulação quicá mais precisa.

A terceira questão levantada por nós indagava se o diálogo à distância fazia com que o professor questionasse constantemente seu ensino, calibrando o insumo de acordo com a interação em andamento.

Nós, como professores, devemos estar continuamente levantando questões de como e para quem estamos ensinando. No entanto, na sala de aula, estamos normalmente envolvidos com a dinâmica geral da classe e da aula e, muitas vezes, não conseguimos perceber ou não dispomos de tempo suficiente para calibrar adequadamente nosso ensino. A troca dos DDs fez com que, necessariamente, reservássemos alguns minutos, fora da sala de aula, para que pudéssemos ajustar o insumo e atender individualmente as necessidades e desejos dos alunos, e, também, refletir sobre esse processo de ensino, buscando novas alternativas para a sua otimização.

E, finalmente, a última questão levantada por nós inquiria se os DDs afetariam o processo de aquisição da LE e de que maneira a compreensão da linguagem oral e a produção seriam afetadas.

Apesar de termos analisado apenas parte do processo de aquisição do português de nossos sujeitos e de não termos comparado com outros aprendizes que não participaram desta atividade, pudemos constatar que houve uma alteração significativa tanto em nível de desenvolvimento temático e formal quanto interacional. Pudemos também confirmar asserções tais como:

- a. quando o aprendiz está envolvido no processo de interação, a língua é usada não como mero exercício lingüístico, mas como um instrumento para exteriorizar seu pensamento e suas idéias para interagir com o outro;
- b. quando o aprendiz necessita se comunicar verdadeiramente, ele busca estratégias de comunicação para que essa interação se dê da maneira mais plena possível, esquecendo-se do temor de dizer algo inadequado. Além disso, cada tema discutido é um desafio que ele tenta vencer usando somente a linguagem oral sem o auxílio de gestos ou mímica;
- c. quando o aprendiz tem uma mensagem real para construir, ele se interessa em saber de que maneira isso pode ser feito. O estudo da forma gramatical se torna significativo como parte do discurso. A correção dos erros, por sua vez, assume um papel produtivo. Os erros são encarados como parte natural desse processo e não motivo de punição;
- d. quando o aprendiz quer se comunicar, faz uso da fala do professor como fonte de insumo lingüístico. Ele quer entender esse insumo, ouvindo-o várias vezes, se necessário, e utiliza várias expressões ou vocábulos da fala do professor em seu discurso, construindo, a partir daí, seu próprio discurso;
- e. quando o processo de ensino/aprendizagem envolve um momento específico de reflexão, isso faz com que o aprendiz fique cada vez mais consciente do seu papel nesse processo deixando-o cada vez mais autônomo, ou seja, ele vai aprendendo a aprender.

Contudo, para que possamos implementar os DDs regularmente nas aulas de línguas, muitas dificuldades no percurso do trabalho deverão ser vencidas. Em primeiro lugar, tanto o professor como o aluno precisam estar predispostos e abertos para interagir, pois a interação é a base fundamental desta atividade.

Em segundo, é preciso que o professor esteja consciente do seu papel, ou seja, é fundamental que ele esteja disposto a ser o facilitador e não o controlador de todo o processo. O aluno, por seu lado, precisa ter consciência de que ele deixa de ser um agente passivo para se tornar co-responsável nesse processo. A colaboração de ambas as partes é imprescindível. Sabemos, porém, que, de modo geral, há uma inibição muito grande em gravar uma mensagem na sua própria língua, quanto mais em uma língua estrangeira. Portanto, vencer esta primeira barreira é o ponto de partida de nosso procedimento. Tudo o mais é processo.

Há, também, alguns obstáculos de ordem prática que deverão ser superados.

O primeiro deles é quanto ao equipamento. É necessário que cada aluno tenha a sua fita e um gravador à sua disposição. O professor também necessita de um gravador para que possa ouvir ou fazer gravações quando lhe for mais conveniente. Quanto à fita, acreditamos que não chega a ser um problema, pois ela está cada vez mais acessível a todos. Quanto ao gravador, pode haver algumas restrições. Em nossa coleta sentimos essa dificuldade quando propusemos esta atividade a outros aprendizes. Vários deles não possuíam um gravador à disposição ou, no meio da coleta, tiveram problemas (quebra do aparelho, devolução do mesmo aos donos, etc) que os levaram a desistir das gravações. Assim, sugerimos que esta atividade seja adaptada também aos laboratórios de línguas cujos exercícios são, normalmente, massificados e longe da realidade ou necessidades do aluno. Não negamos a importância relativa dos exercícios de estruturação, porém eles não devem ser o centro do ensino/aprendizagem de línguas. O laboratório seria, dessa maneira, um lugar não só para praticar a língua através de exercícios formais, como também para usá-la em atividades comunicativas.

A outra dificuldade que sentimos é quanto à disponibilidade de tempo. É preciso que o professor tenha tempo de ouvir cada sessão individualmente para fazer suas anotações para comentários posteriores, e, também, responder à gravação de cada um dos alunos. Os alunos, por sua vez, precisam de tempo para realizar a tarefa - ouvir e responder cada gravação, paralelamente aos estudos lingüísticos.

Assim, ao término desta etapa da pesquisa, analisando os DDs de nossos sujeitos e apoiando-nos em seus depoimentos finais, constatamos que foi uma experiência enriquecedora e positiva de linguagem em desenvolvimento. Dentre os pontos altos, mencionamos os seguintes:

- a. como resultado da interação extra-sala de aula, os sujeitos ficaram mais à vontade para negociar e expor seus sentimentos, dúvidas e inseguranças ao professor;
- b. o espaço de discussão e reflexão sobre vários tópicos foi essencial para que os sujeitos se familiarizassem mais com a língua-alvo. Além disso, foi importante para que cada vez mais buscassem alternativas além da forma gramático-semântica para entender e fazer-se entender.
- c. a reflexão e a discussão sobre o processo de aquisição levaram os sujeitos, cada vez mais, a sentir a necessidade de administrar melhor sua própria aprendizagem e, como consequência, vontade e/ou necessidade de aprofundar mais seus conhecimentos lingüísticos e pragmáticos da língua-alvo;
- d. como resultado desse maior envolvimento com o professor e a língua-alvo, há uma necessidade maior de comunicar-se e trocar idéias;
- e. cometer erros é encarado com naturalidade, ou seja, a interlíngua faz parte do processo de aquisição. O desafio maior é conseguir construir significados a partir do seu pensamento, daí a necessidade de usar estratégias de comunicação;
- f. a ansiedade de falar "corretamente" também pouco a pouco é vencida, na medida em que o aprendiz consegue entender e produzir discurso apropriado.

Como uma das implicações práticas para o professor em sala de aula, este procedimento pode ser adotado com quaisquer aprendizes de língua estrangeira que queiram desenvolver a compreensão da linguagem oral e sua produção numa tarefa plena de realismo social; contudo, não aconselhamos que

seja sempre no início da aprendizagem, pois a limitação de competência no tratamento dos temas e calibramento excessivo da linguagem em certos alunos, ansiosos e em busca de resultados imediatos, poderão sufocar a motivação, o interesse e a "naturalidade" da troca de correspondência oral. Julgamos, no entanto, que o ponto alto deste procedimento é propiciar ao aprendiz experiências intensas em **como aprender**.

Apesar do índice de sucesso do experimento, em que pudemos mostrar a construção de um progresso significativo de ambos os sujeitos, embora apresentassem entre si diferenças individuais de aprendizagem, o objetivo deste trabalho não foi o de sugerir que os diálogos à distância sejam encarados como a solução para a aquisição da linguagem oral ou para a falta de tempo na sala de aula para uso real da língua-alvo. Nossa intenção, acima de tudo, foi antes a de levantar e discutir alguns pressupostos teóricos e práticos que pudessem otimizar a aquisição da L2/LE e ajudar os aprendizes de línguas a produzir bons resultados.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos o processo de troca de turnos de diálogo à distância (DD) como uma atividade de extensão da sala de aula de ensino/aprendizagem da linguagem oral do português como língua estrangeira.

Nossa pesquisa, apesar de ter sido realizada fora da área geográfica da sala de aula de línguas, está intimamente ligada a ela. O procedimento utilizado é uma extensão, uma continuidade do processo de ensinar/aprender que ocorre dentro da sala de aula, porém, de maneira mais individualizada. Investigamos não o que antecede o processo de ensino/aprendizagem e o seu resultado, mas como o processo de ensino/aprendizagem se desenvolve via insumo e interação. Relacionado exatamente com esse pressuposto, levamos em consideração a hipótese do insumo teorizada por Krashen (1982, 1985) como fator importante para a aquisição de L2/LE. Ou seja, para que a aquisição ocorra é, também, necessário que o insumo recebido e criado seja compreensível ($i+1$), interessante/relevante, não-seqüenciado gramaticalmente e oferecido em quantidade adequada para o aprendiz num ambiente não defensivo. Nosso trabalho esteve, assim, preocupado em investigar o que ocorreu durante o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e não com o seu produto final.

Quanto a eficácia e limitações dessa atividade, elas foram discutidas no capítulo anterior. Acreditamos que houve mais acertos que erros. Entretanto, não pretendemos sugerir que os DDs sejam vistos como uma solução para vários problemas do ensino/aprendizagem ou aquisição da L2/LE. Queremos, acima de tudo, sugerir aos colegas professores que, além de proporcionarmos um procedimento que poderá atender a cada aluno mais de perto, poderemos nos tornar observadores mais informados de nós mesmos e de nossos alunos. Para tanto, é preciso, cada vez mais, buscarmos subsídios teóricos e práticos em cursos de especialização, pós-graduação *stricto sensu*, leituras específicas, simpósios e encontros de Lingüística Aplicada para que aprofundemos nossa consciência acerca de nossos papéis, a fim de podermos adequadamente interferir de forma produtora no processo de aquisição/aprendizagem da L2/LE.

Supomos que, com o procedimento da troca dos diálogos à distância (DD) como uma das atividades pedagógicas, fica mais evidente o papel do professor como facilitador desse processo de aquisição. É preciso que o professor deixe de ser o centro do ensino, o modelo a ser copiado, para

proporcionar momentos específicos de interação com o aluno extra-sala de aula também, para criar oportunidades para melhorar a comunicação pessoal e a compreensão mútua, diminuindo a distância entre os dois. O professor poderá, também, propiciar ao aluno condições de maior intimidade com a língua-alvo. Estabelece-se, assim, uma oportunidade para discutir tópicos significativos e interessantes para o aprendiz que, dessa maneira, poderá, cada vez mais, superar receios quanto ao falar. Além disso, criando condições adequadas, o filtro afetivo do aluno ficará baixo, possibilitando a efetiva internalização do insumo à interlíngua. Dubin & Olshtain (1977) asseveram também que a atitude de facilitar pode ser uma força motivadora efetiva da sala de aula. Acreditamos que os DDs nos ajudam a criar esse clima favorável tão necessário para a aquisição de uma língua estrangeira.

Assim, sustentamos que não basta ao professor saber a língua. É preciso que ele fique alerta a como as pessoas aprendem e ao fato de que cada aluno é um aluno e, portanto, tem diferenças individuais marcantes, que deverão ser altamente consideradas.

Julgamos também que os DDs, proporcionando momentos específicos em que cada aluno **usa individualmente** a língua-alvo em situação de real interesse, farão com que o aprendiz se envolva em eventos comunicativos reais; a língua é usada tanto para compreender mensagens como para transmiti-las, ou seja, este procedimento envolve tanto a habilidade de compreensão como a de fala da L2/LE.

Um outro aspecto a reforçar é o espaço de reflexão e discussão que os DDs abrem tanto para o professor como para o aluno. O professor pode se tornar mais crítico em relação ao seu próprio processo de ensinar, deixando de transferir aos alunos uma série de preconceitos negativos a respeito do processo de aprender. Estes, por sua vez, também deixam de ser simples receptores, tornando-se agentes co-responsáveis e ativos desse processo.

Ademais, temos forte indicação de que procedimentos que propiciam algum tipo de desafio aos alunos, seja na esfera lingüística seja na comunicativa, levam a melhores resultados do que aqueles que trabalham com aspectos meramente lingüísticos e mecânicos. Reforçando essa idéia, supomos que as diversas estratégias de comunicação utilizadas pelos nossos sujeitos demonstram como os aprendizes tentam superar as dificuldades ao serem desafiados a participar de um evento comunicativo.

Várias idéias e necessidades de outras investigações foram surgindo ao longo desta pesquisa. Como sugestão de continuidade para a investigação do problema examinado sugerimos os seguintes:

Em primeiro lugar, seria interessante um estudo mais específico dos DDs. Entre outros pontos possíveis, figuram o tipo de facilitação que o professor faculta para que seja possível uma melhor interação com o aluno; quais os aspectos que os aprendizes assimilam mais facilmente e quais os aspectos mais difíceis tanto para o uso como para a forma; que elementos prosódicos e paralingüísticos são mais ou menos facilmente adquiridos, etc. Esses conhecimentos poderiam ajudar não só o professor como também os criadores de materiais didáticos.

Em alguns momentos da nossa troca dos DDs, sentimos que só as gravações em áudio eram insuficientes. Acreditamos que este procedimento poderia ser enriquecido se as sessões fossem gravadas em vídeo para que pudéssemos observar a linguagem corporal (gestos, olhares, etc) tanto do aprendiz como do próprio professor. Entretanto, estamos conscientes das dificuldades¹ que temos para sua implementação. Porém, com a crescente propagação dessa forma de comunicação, acreditamos que dentro em breve vários dos atuais obstáculos poderão ser superados.

Sugerimos também que o uso dos DDs seja diversificado. Eles poderiam ser trocados não só entre professor/aluno, mas entre os próprios alunos. Teríamos, assim, professor/aluno¹/aluno² interagindo em conjunto. Por exemplo, na sessão 1 e 2, o professor poderia conversar com o aluno¹; na sessão 3, o aluno² poderia participar dessa interação também. Haveria, então, momentos em que só os dois alunos participariam. Em outra ocasião, o professor poderia conversar com os dois simultaneamente e cada um poderia responder individualmente. Após as sessões, o professor e esses alunos poderiam se reunir para comentários posteriores. Os DDs poderiam ser, dessa maneira, ampliados e usados de várias maneiras.

Este procedimento poderia ser utilizado também no ensino à distância. O Projeto "Escola do Futuro" da USP (Universidade de São Paulo) já experimenta tal procedimento com estudantes de algumas escolas da cidade de São Paulo que trocam informações e experiências de várias disciplinas com colegas de outros estados e países via endereçamento eletrônico (Rede Bitnet). Um projeto desse tipo visando ao aprendizado de língua estrangeira poderia fazer uso de DDs também.

¹ alto custo das fitas e aparelhagem de filmagem de vídeo, falta de intimidade com esse meio de comunicação, falta de pessoas especializadas para manusear esses instrumentos, entre outros.

Em nosso estudo, os DDs foram usados limitadamente, ou seja, todas as atividades envolveram somente a compreensão da linguagem oral e a sua produção. Como Almeida Filho (1989:63) alega "uma tarefa de uso de língua requer tipicamente um recorte de habilidades que vai ser tomado como objetivo comunicativo a ser desenvolvido". Assim, os DDs poderiam ser ampliados se, eventualmente, discutíssemos um conto ou um artigo relevante de revista ou jornal. O recorte comunicativo seria estendido, envolvendo mais uma habilidade - a compreensão de linguagem escrita.

Sugerimos também utilizar os DDs intercalados com diários dialogados (escritos). Algumas sessões seriam, assim, gravadas e outras, escritas. Dessa maneira, as habilidades seriam usadas mais amplamente, facilitando o planejamento de aulas do professor de línguas uma vez que essas aulas não estão, em muitos contextos, divididas em oralidade e escrita. Usando-se os DDs e os diários dialogados, ora a interação entre professor/aluno poderia ser feita gravada (diálogos à distância), ora escrita (diários dialogados). O aluno teria, assim, oportunidades de usar a linguagem oral e a escrita em contextos significativos e reais, criando-se espaços específicos de interação oral e escrita, em que as diferenças e semelhanças de cada um desses registros poderiam ser conscientizadas e adequadamente produzidas. Supomos também que os dois procedimentos em conjunto poderão atender individualmente cada aluno em suas necessidades específicas. Há evidências de que alguns alunos adquirem mais facilmente a linguagem oral, outros, a escrita. Por lhe trazer maior segurança ou por alguma circunstância específica, essa preferência freqüentemente faz com que ele desenvolva uma habilidade em detrimento da outra (cf. Riolfi, 1991a). Ora, com o uso dos DDs e/ou dos diários dialogados, o professor e o aluno poderiam não só tentar averiguar por que isso acontece mas também, com o correr do tempo, enfatizar a habilidade menos favorecida.

Seria apropriado também sugerir o uso dos DDs para o uso dos próprios professores. Sabemos que poucas são as oportunidades em que os professores de LE usam a língua-alvo. Os professores queixam-se de que raramente podem usar a língua com pessoas competentes. Julgamos que os diálogos à distância poderiam preencher essa lacuna e ser usados também para que esses professores melhorem sua competência lingüístico-comunicativa. As "correspondências orais" poderiam ser feitas entre os próprios colegas como também com os de outras instituições de ensino ou universidades do Brasil ou do exterior. Os DDs serviriam, dessa maneira, para que os professores usassem a língua-alvo e entrassem em contato com as diversas pesquisas que estão

sendo realizadas e, também, serviriam para uma auto-análise e reflexão do seu desempenho lingüístico-comunicativo e profissional.

Por fim, ao término desta pesquisa, esperamos ter contribuído de alguma maneira para um redimensionamento do papel do professor e do aluno no processo de ensino/aprendizagem e para uma reflexão sobre esse processo. Muito há para ser feito. A jornada do professor e do aluno não é simples. Todos os esforços devem ser empreendidos para que o professor junto com o aprendiz consiga cada vez mais otimizar o ensino/aprendizagem da L2/LE, juntos traçando essa "rota" e caminhando significativamente por ela.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA Fº, J. C. P. O que quer dizer comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. **REVISTA PERSPECTIVA**, nº8, Florianópolis, 1987.
- _____. El Enfoque Comunicativo para Enseñar Línguas: Promesa o Renovación en la Década del 80? In: **Pensamento, Lengua, Accion**, Actas de VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior, Santiago: Universidade de Santiago de Chile, 1990.
- ALMEIDA Fº & LOMBELLO, L.(orgs) **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**, Campinas: Pontes, 1992.
- _____. **O Ensino de Português para Estrangeiros - Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Materiais**, Campinas: Pontes, 1989.
- ALMEIDA Fº, J., BAGHIN, D., CONSOLO, D., SANTOS, J., ALVARENGA, M. & VIANA, N. A Representação do Processo de Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1º Grau. **TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA**, nº 17, Campinas, 1991.
- BAKHTIN, M. A Interação Verbal. In: Bakhtin, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, São Paulo: Hucitec, 1988.
- BIALYSTOCK, E. A Theoretical Model of Second Language Learning. **LANGUAGE LEARNING**, vol 28, no. 1, 1978.
- BOXWELL, H. Promoting Opportunities for Learning. **ANAIS B ENPULI**, vol. 1. Brasília, 1988.
- BREEN, M., CANDLIN, C. & WATERS, A. Communicative Materials Design: Some Principles. **RELJ JOURNAL**, vol 10, nº2, 1979.
- BROWN, G. & YULE, G. **Teaching the Spoken Language**. Cambridge: CUP, 1983.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning - Second Edition**. New Jersey: Prentice Hall, Inc, 1987.
- CAGLIARI, L. **Elementos de Fonética do Português Brasileiro**. Tese de Livre Docência. Campinas: Unicamp, 1981.
- CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards, J. & Schmidt, R. **Language and Communication**. London: Longman, 1983.
- CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **APPLIED LINGUISTICS**, vol I, no. 1, 1980.
- CAVALCANTI, M. A Propósito de Lingüística Aplicada. **TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA**, nº 7, Campinas: Unicamp, 1986.

- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA**, nº 17, Campinas: Unicamp, 1991.
- CHAFE, W. Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature. In: Tannen, D. (ed) **Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1982.
- CHEN, S. Q. A Study of Communication Strategies in Interlanguage Production by Chinese EFL Learners. **LANGUAGE LEARNING**, vol 40/2, 1990.
- CLARK, H. D. **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford: OUP, 1987.
- CUNHA, C. **Gramática do Português Contemporâneo**. Belo Horizonte: Ed. Bernardo Álvares S. A., 1978.
- DUARTE, V. **As Relações Interpessoais em Sala de Aula num Curso de Inglês na Universidade**, dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), S. Paulo: PUC-SP, 1988.
- DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. **Facilitating Language Learning**. New York: McGraw-Hill International Book Company, 1977.
- DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S. **Language Two**. New York: OUP, 1982.
- ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1985a.
- _____. Teacher-Pupil Interaction in Second Language Development. In: Gass, S. & Madden, C. (ed) **Input in Second Language Acquisition**, Cambridge: Newbury House Publisher, 1985b.
- FAERCH, C. & KASPER, G. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: Faerch, C. & Kasper, G. (ed) **Strategies in Interlanguage Communication**, London: Longman, 1983.
- _____. The Role of Comprehension in Second-Language Learning. **APPLIED LINGUISTICS**, vol 7, no. 3, OUP, 1986.
- FIGUEIREDO, M. R. Efeitos da Intervenção Sistemática no Processo de Aprendizagem de LE: Uma Experiência. **TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA**, nº 17, Campinas: UNICAMP, 1991.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca d. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GASS, S. & MADDEN, C. **Input in Second Language Acquisition**, Rowley: Newbury House Publishers, Inc., 1985.
- GASS, S. & VARONIS, E. Task Variation and Nonnative/Nonnative Negotiation of Meaning. In: Gass, S. & Madden, C. (ed) **Input in Second Language Acquisition**, Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.

- GREGG, K. Second Language Acquisition Theory: the Case for a Generative Perspective. In: Grass, S., Schachter, J. (eds). **Linguistic Perspective on Second Language Acquisition**, Cambridge: CUP, 1989.
- HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. **Research and the Teacher**, London: Routledge, 1989.
- HUANG, X. & NAERSSSEN, M. Learning Strategies for Oral Communication. **APPLIED LINGUISTICS**, vol 8, no. 3, OUP, 1987.
- HUCKIN, T. Review Essay: "Teaching Language as Communication" by H. G. Widdowson, OUP, 1978. **LANGUAGE LEARNING**, vol 30/1, 1980.
- HYMES, D. Models of the Interaction of Language and Social Life. In: Gumperz, J & Hymes, D (ed). **Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication**, New York: Holt, Rinehart, & Winston, Inc. 1972.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**, Oxford: Pergamon Press, 1982.
- _____. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**, London: Longman, 1985.
- KRASHEN, S. & TERRELL, T. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**, Oxford: Pergamon Press, 1983.
- KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**, S. Paulo: Perspectiva, 1990.
- KUMARAVADIVELU, B. Language-Learning Tasks: Teacher Intention and Learner Interpretation. **ELT JOURNAL**, vol 45/2, OUP, 1991.
- LEECH, G & SVARTVIK, J. **A Communicative Grammar of English**, London: Longman, 1975.
- LONG, M. H. Input and Second Language Acquisition. In: Grass, S. & Madden, C. (eds). **Input in Second Language Acquisition**, Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.
- _____. Input, Interaction and Second Language Acquisition. In: Winitz, H. (ed) **Native Language and Foreign Language Acquisition**, 379, New York: Annals New York Academy of Sciences, 1981.
- LYNCH, A. Speaking up or talking down: foreign learners' reactions to teacher talk. **ELT JOURNAL**, vol 42/2, OUP, April 1988.
- LYONS, J. **Introdução à Lingüística Teórica**, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**, São Paulo: Editora Ática, 1986.
- MCLAUGHLIN, B. **Theories of Second Language Acquisition**, London: Edward Arnold, 1987.
- MICCOLI, L. Journal-writing as a Feedback and an EFL-Related-Issue Discussion Tool. **TRABALHO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**, nº13, Campinas: UNICAMP, 1989.

- _____. O Uso de Diário como Feedback e como Instrumento para Discussão de Assuntos Ligados ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. **ESTUDOS GERMÂNICOS**, vol 8, nº 2, Belo Horizonte: UFMG, Dez, 1987.
- MILANEZ, W. **Pedagogia do Oral: a Elocução Formal sob o Prisma Textual-interativo**. Tese (Doutoramento em Lingüística), Campinas: UNICAMP, 1992.
- MORITA, M. Diálogo à Distância: uma Extensão da Sala de Aula de Língua Estrangeira. In: Almeida F^o, J & Lombello, L. (orgs.), **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**, Campinas: Pontes, 1992.
- MOURA, E. **Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira entre Alunos de Diferentes Níveis de Rendimento e de Proficiência**. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Assis: UNESP, 1992.
- OCHSNER, R. A Poetics of Second-Language Acquisition. **LANGUAGE LEARNING**, vol. 29, no. 1, 1979.
- O'MALLEY, J., CHAMOT, A., STEWNER-MANZANARES, G., KUPPER, L. & RUSSO, R. Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. **LANGUAGE LEARNING**, vol. 35, no. 1, 1985.
- O'MALLEY, J. & CHAMOT, A. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- PATROCÍNIO, E. & COLÍN RODEA, M. Planejamento de Curso de Português para Falantes de Espanhol: uma Proposta de Bases Alternativas em Contexto de Imersão. **TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA**, nº 16, Campinas: UNICAMP, 1990.
- PICA, T. Second Language Acquisition, Social Interaction and the Classroom. **APPLIED LINGUISTICS**, vol 8, no. 1, OUP, 1987.
- _____. Interlanguage Adjustments as an Outcome of NS-NNS Negotiated Interaction. **LANGUAGE LEARNING**, vol 38, no. 1, March 1988.
- PICA, T. & DOUGHTY, C. Input and Interaction in the Communicative Language Classroom: a Comparison of Teacher-fronted and Group Activities. In: Gass, S. & Madden, C. (ed) **Input in Second Language Acquisition**, Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.
- PICA, T., YOUNG, R & DOUGHTY, C. The Impact of Interaction on Comprehension. **TESOL QUARTERLY**, vol 21, no. 4, Dec 1987.
- RAIMES, A. Tradition and Revolution in ESL Teaching. **TESOL QUARTERLY**, vol 17, no.4, Dec 1983.
- RAMALHETE, R. Uma Classificação Comunicativa do Subjuntivo e sua Implicação para o Ensino de Português para Estrangeiros. In: Almeida F^o e Lombello (orgs.), **O Ensino do Portugues para Estrangeiros - Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Materiais**, Campinas: Pontes, 1989.

- REVES, T. Individual Differences in Language Learning: the Initial Stages. **TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA**, nº 10, Campinas: UNICAMP, 1987.
- RICHARDS, J. *The Language Teaching Matrix*, Cambridge: CUP, 1990.
- RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. Conversational Analysis. In: Richards, J. & Schmidt, R. *Language and Communication*. London: Longman, 1983.
- RILEY, P. Towards a Contrastive Pragmalinguistics. *Papers and studies in Contrastive Linguistics*, 1981.
- RIOLFI, C. R. *O Processo Interativo de Ensino/Aprendizagem de Escrita em Língua Estrangeira: Pesquisa-ação em Diários Dialogados*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Campinas: UNICAMP, 1991a.
- _____. *Escrever em Língua Estrangeira: a Interação Professor/Aluno através de Diários Dialogados*. **TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA**, nº 17, Campinas: UNICAMP, 1991b.
- ROST, M. & ROSS, S. Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability. **LANGUAGE LEARNING**, vol 41, no. 2, 1991.
- RUBIN, J. What the "Good Language Learner" Can Teach Us. **TESOL Quarterly**, vol 9, no. 1, March 1975.
- RUBIN, J. & THOMPSON, I. *How to Be a More Successful Language Learner*, Boston: Heinle & Heinle Publishers, Inc, 1982.
- SAJAVAARA, K. Cross-Linguistics and Cross-Cultural Intelligibility (paper read at Georgetown University Round Table on Language and Linguistics), 1987.
- SANTOS, J. B. *A Aula de Língua Estrangeira (Inglês) Modulada pelo Livro Didático*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Campinas: UNICAMP, 1993.
- SANTOS, L. *Marcadores de Continuidade: Expoentes de Editoração na Língua Falada*. Niterói: EDUFF, 1991.
- SCHMITZ, J. *A Ocorrência de Ser e Estar em Orações Predicativas e o Ensino de Português para Falantes de Inglês*. Tese (Doutoramento em Letras), São Paulo: PUC, 1974.
- SCHUMANN, J. Second Language Acquisition: the Pidginization Hypothesis. **LANGUAGE LEARNING**, vol. 26, no. 2, 1976.
- SKEHAN, P. *Individual Differences in Second Language Learning*, London: Edward Arnold, 1989.
- STATON, J. Dialogue Journals: A New Tool for Teaching Communication. **ERIC/CLL NEWS BULLETIN**, vol 6, nº 2, 1983.
- _____. Literacy as an Interactive Process. *The Linguistic Reporter*, vol 24, no. 2, 1981.

- SWAIN, M. Communicative Competence: some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: Gass, S. & Madden, C. (ed) **Input in Second Language Acquisition**, Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.
- _____. A Critical Look at the Communicative Approach. **ELT Journal**, vol 39/1, 1985a.
- _____. A critical Look at the Communicative Approach 2. **ELT Journal**, vol 39/2, 1985b.
- TARONE, E. Some thoughts on the Notion of Communication Strategy. **TESOL QUARTERLY**, vol. 15, no. 3, 1981.
- _____. Interlanguage as Chamaleon. **LANGUAGE LEARNING**, vol. 29, no. 1, 1979.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Tradução de Thought and Language.
- WESCHE, M. & READY, D. Foreign Talk in the University Classroom. In: Gass, S. & Madden, C. (ed) **Input in Second Language Acquisition**, Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.
- WENDEN, A. Learner Strategies. **TESOL - Newsletter**, vol XIX, no. 5, 1985.
- WENDEN, A. & RUBIN, J. **Learner Strategies in Language Learning**, New Jersey: Prentice/Hall International, 1987.
- WHITE, L. Against Comprehensible Input: The Input Hypothesis and the Development of Second-Language Competence. **APPLIED LINGUISTICS**, vol 8, no. 2, OUP, 1987.
- WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Tradução de J. C. P. de Almeida Fº. Campinas: Pontes, 1991. Tradução de: Teaching Language as Communication.
- WOLFSON, N. Rules of Speaking. In: Richards, J. & Schmidt, R. **Language and Communication**, London: Longman, 1983.
- WONG-FILLMORE, L. W. Individual Differences in Second Language Acquisition. In: Fillmore, C. J., Kempler, D & Wang, W. S.Y. (org) **Individual Differences in Language Ability and Language Behavior**, New York: Academic Press, Inc., 1979.
- YULE, G. & GREGORY, W. Survey Interviews for Interactive Language Learning. **ELT Journal**, vol 43/2, OUP, 1989.

APÊNDICE 1

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

...	pausa breve
... ...	pausa longa
ah, eh, humm	pausas preenchidas
-	silabação
((riso))	comentários descritivos do pesquisador
(incomp)	incompreensível
MUItto	entoação enfática
?	entoação ascendente (interrogação)
.	entoação descendente (asserção)
(...)	corte na transcrição

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO

Prezado aluno,

Solicitamos que responda este questionário para ajudar a obter informações sobre os alunos de nossos cursos de Português para Estrangeiros. Sua colaboração é muito importante para que possamos conhecer seus interesses e necessidades.

Obrigada.

1. Nome _____ Idade ____ Sexo _____

2. Nacionalidade _____ Profissão _____

3. Grau de instrução _____ País _____

4. Língua Materna _____

5.	Outras línguas	Fala	Lê	Escreve	Ouve/Entende
	L1: _____				
	L2: _____				
	L3: _____				

6. Tempo de estudo: L1 _____
 L2 _____
 L3 _____

7. País(es) onde viveu/quanto tempo _____

8. Tempo em que mora no Brasil _____

9. Você quer aprender Português para: (pode marcar mais de uma alternativa)
 () estudar no Brasil
 () poder comunicar-se com as pessoas
 () ler revistas, jornais e livros
 () trabalhar e viver no Brasil
 () atividades culturais (filmes, músicas, programas de TV, congresso, etc)
 () outros. Quais? _____

10. Há quanto tempo você está estudando português? Onde? Quantas horas por semana em sala de aula? _____

11. Como você classifica seu conhecimento de português em relação a:

	ótimo	muito bom	bom	regular	fraco
leitura					
conversaço					
escrita					
compreensão (oral)					
gramática					

12. Você acha que português é: (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ fácil
- ☐ romântico
- ☐ difícil
- ☐ útil
- ☐ feio
- ☐ inútil
- ☐ bonito
- ☐ chato
- ☐ interessante
- ☐ outros. Quais? _____

13. Você ouve / fala / lê Português:

	ouve	fala	lê
freqüentemente			
às vezes			
raramente			
nunca			

14. Você assiste à TV ou ouve rádio (programas brasileiros):

	TV	rádio
todos os dias		
4 a 6 vezes por semana		
2 ou 3 vezes por semana		
1 vez por semana		
nunca		

15. Você mora com brasileiro(s)?

- ☐ sim. Há quanto tempo? _____
- ☐ não.
- ☐ já morei, mas agora não. Por quanto tempo? _____

16. Você tem contato social com brasileiros ou estrangeiros que não falam a sua língua?

() não.

() sim. () todos os dias () às vezes () raramente

17. Você acha que para aprender uma nova língua você precisa:

(pode marcar mais de uma alternativa)

() fazer exercícios gramaticais

() praticar no laboratório de línguas

() ler (livros, revistas ou jornais)

() escrever (cartas, redações, etc)

() conversar com brasileiros

() outros. Quais? _____

18. Você gostaria de: (pode marcar mais de uma alternativa)

() ter mais aulas de gramática (teórica e prática)

() fazer mais exercícios de automatização (oral)

() ter mais exercícios de compreensão oral

() ter mais textos de leitura

() outros. Quais? _____

19. Você acredita que conhecimentos da cultura e assuntos brasileiros ajudariam a sua aprendizagem do Português?

() sim. Por que? _____

() não. Por que? _____

20. Que aspectos da cultura brasileira lhe interessam mais?

(pode marcar mais de uma alternativa)

() história () política

() geografia () economia

() atualidades () literatura

() outros. Quais? _____

APÊNDICE 3

ROTEIRO DOS DIÁLOGOS À DISTÂNCIA

PROFESSOR/SUJEITO 1

SESSÃO 1

PROFESSORA:

- agradece ao aluno por ter concordado em participar da pesquisa.
- pergunta sobre os dados pessoais do sujeito, as línguas que fala, os países em que morou e sobre a sua estada no Brasil.

SUJEITO 1:

- responde às perguntas feitas: dados pessoais, línguas que sabe, explicação sobre sua vinda ao Brasil e impressão sobre morar no Brasil.

SESSÃO 2

PROFESSORA:

- narra seu final de semana e pergunta sobre o final de semana dele.
- pergunta sobre avaliação: como ele avalia seus alunos e se quer ter uma prova de Português.
- comenta sobre o tempo e pergunta sobre o clima na sua terra natal.

SUJEITO 1:

- observa que teve algumas dificuldades para entender o texto.
- descreve e comenta sobre as atividades realizadas durante a semana.
- comenta sobre o clima do Brasil e o compara com o da sua cidade.

SESSÃO 3

PROFESSORA:

- esclarece sobre avaliação e provas em geral e pergunta sua opinião a esse respeito.
- comenta sobre esportes de inverno - principalmente, esqui, que ele pratica e pede esclarecimentos sobre esse esporte em seu país. Comenta sobre os brasileiros que praticam esse esporte. Conta sobre sua experiência com esse esporte. Indaga sobre esportes de verão e o esporte predileto dele.
- pergunta sobre os planos de férias.

SUJEITO 1:

- fala sobre as provas que dá.
- expõe sobre esportes em geral e mais detalhadamente sobre esqui: comenta sobre os lugares que gostaria de ir para esqui.
- descreve o que gostaria de fazer durante as férias.
- apesar de não ter sido perguntado, diz que está gostando da atividade.

SESSÃO 4**PROFESSORA:**

- comenta sobre o tempo.
- pergunta como estudou português no Japão e pede maiores esclarecimentos sobre esta atividade (quantas vezes ouve, se escreve algo antes de gravar, etc)
- pede sua impressão sobre o Brasil.

SUJEITO 1:

- comenta o tempo aqui e diz que não acha que está frio.
- conta como estudou português no Japão e comenta por que está interessado, agora, em aprender esta língua e por que veio ao Brasil.
- comenta como faz esta atividade (ouve várias vezes, faz anotações para lembrar, mas não lê na hora da gravação e diz que achou a sessão anterior mais difícil).
- dá sua impressão sobre o Brasil e sobre Santa Catarina para onde viajara recentemente.

SESSÃO 5**PROFESSORA:**

- conta-lhe o que está fazendo neste mês de "férias".
- pergunta se quer sugestões para suas férias e sugere que conheça o Nordeste. Faz comentários sobre essa região e comenta sobre o que ele disse sobre Santa Catarina.
- como ele menciona o projeto do governo japonês em divulgar a língua, pede mais detalhes sobre esse projeto.
- pede que compare os alunos brasileiros e os japoneses.

SUJEITO 1:

- conta o que gostaria de fazer nas férias e que provavelmente iria ao Pantanal.
- comenta sobre o ensino do Japonês para Estrangeiros e dá a sua opinião a esse respeito.
- em relação à comparação requisitada sobre os alunos brasileiros e japoneses diz que acha difícil de responder, mas tece alguns comentários.

SESSÃO 6

PROFESSORA:

- pergunta sobre as férias dele e conta sobre as dela.
- pergunta sobre seus planos para o segundo semestre.

ALUNO:

- conta sobre suas férias - desde a partida até a chegada, em detalhe, e sobre as alegrias, preocupações, etc, que teve durante as viagens.
- propõe falar sobre o segundo semestre em uma outra ocasião.

SESSÃO 7

PROFESSOR-CONVIDADO:¹

- explica porque está participando desta atividade.
- comenta que falou com a professora de Português sobre ele e o elogia pela sua personalidade aberta a outras culturas e pergunta o que o levou a se interessar por outros povos e línguas.

SUJEITO 1:

- agradece ao professor por participar deste procedimento e diz que para responder à pergunta dele tinha de falar sobre a história de sua vida. Conta sobre como foi o primeiro contato com um estrangeiro e como esse interesse foi influenciando a sua vida e inclusive a sua carreira.

SESSÃO 8

PROFESSORA:

- comenta sobre a sessão anterior.
- pergunta sobre as mudanças que estão ocorrendo no Japão de hoje e como era Hiroshima antigamente.
- conta como São Paulo era na sua infância.

SUJEITO 1:

- faz comentários sobre o tempo.
- conta que passou a infância no interior e sabe muito pouco sobre a cidade de Hiroshima de antigamente, mas conta o que lhe disseram.
- comenta sobre a mudança de vida das pessoas e das crianças de hoje.
- conclui comentado que entendeu quase tudo e vai deixar para fazer uma pergunta na próxima vez.

¹ Foi convidado um outro professor (do sexo masculino) para participar desta atividade. Esse professor tinha sido aluno do nosso sujeito no Japão. Fizemos esta experiência com outro professor, pois gostaríamos de saber se haveria uma modificação específica na interação com uma pessoa do mesmo sexo, e, por conseguinte, alguma alteração significativa no processo de aquisição do português. Apesar de não termos feito um estudo detalhado, acreditamos que não houve alteração expressiva na rota da interlíngua desse sujeito.

SESSÃO 9

PROFESSORA:

- comenta sobre a chuva.
- incentiva o aluno a fazer a pergunta.
- pergunta sobre os jovens de hoje no Japão e se há muitas diferenças dos jovens de 10 ou 20 anos atrás. Comenta sobre a diferença dos jovens do Brasil de hoje e da sua juventude.

SUJEITO 1:

- faz uma análise e crítica sobre os jovens de hoje e do passado.

SESSÃO 10

PROFESSORA:

- discute sobre o que ele disse na sessão anterior (independência e casamento das mulheres).
- pergunta como são feitos os casamentos hoje no Japão; a professora conta o que aconteceu com sua geração e família.
- quer saber quais os aspectos da tradição japonesa que foram mantidos e quais que foram abandonados e sua opinião a esse respeito.

SUJEITO 1:

- fala sobre o casamento no Japão; fala do seu casamento e problemas.
- fala sobre os jovens e tradição.
- (gravação interrompida por problema técnico).

SESSÃO 11

PROFESSOR-CONVIDADO:

- após o cumprimento, faz duas perguntas a) se sentiu preconceito racial aqui no Brasil e b) se acha que o brasileiro fala muito e muito rapidamente quando ele conversa.

SUJEITO 1:

- responde às perguntas exemplificando e explicando por quê.

SESSÃO 12

PROFESSORA:

- dá sua opinião a respeito de preconceito e concorda com ele em muitos aspectos.
 - pergunta sobre o caráter do povo brasileiro - se é diferente do japonês e do grego.
 - pede para comparar sua aprendizagem do grego e do português.
-

SUJEITO 1:

- comenta que a professora falou muito.
- compara japoneses com brasileiros, brasileiros com italianos, gregos, etc.
- compara sua aprendizagem do grego e do português.

SESSÃO 13**PROFESSORA:**

- pergunta sobre o governo japonês e pede para ele dar sua opinião a respeito da monarquia japonesa.
- pede esclarecimentos sobre a função do imperador, dos ministros, etc.
- comenta sobre as dificuldades políticas aqui no Brasil.
- pergunta sobre o sistema educacional japonês e conta sobre o sistema brasileiro e os problemas que estão tendo.

SUJEITO 1:

- comenta o sistema de governo que eles têm, critica e conta a história política do Japão.
- (gravação interrompida por problema técnico).

PROFESSOR/SUJEITO 2**SESSÃO 1****PROFESSORA:**

- apresenta e faz perguntas sobre os dados pessoais do sujeito.
- fala sobre os seus hobbies e pergunta sobre os dele.

SUJEITO 2:

- apresenta-se e conta-nos quem é e o que faz aqui no Brasil.
- fala sobre os seus hobbies e comenta a dificuldade de falar ao telefone aqui (um dos seus passatempos favoritos).

SESSÃO 2**PROFESSORA:**

- comenta sobre sua experiência lá nos EEUU.
- pede para comentar sobre sua estada aqui no Brasil e o que faz no dia-a-dia e nos finais de semana.

SUJEITO 2:

- conta sobre o trabalho que começou, as aulas de Português que está tendo.
- conta sobre as viagens que fez no Brasil.

SESSÃO 3

PROFESSORA:

- pede para comparar a vida de Campinas, da cidade do interior de Minas para onde ele havia ido com a vida dos Estados Unidos.
- faz uma comparação da cultura, comportamento e valores dos brasileiros e dos americanos.
- pergunta sobre seu novo trabalho.

SUJEITO 2:

- conta sobre a experiência que está fazendo no trabalho.
- compara um filme americano a que assistiu com a vida do interior de Minas e interior dos Estados Unidos.

SESSÃO 4

PROFESSORA:

- pergunta o que fazia lá nos Estados Unidos e onde morava.
- pede esclarecimento sobre a experiência que está fazendo e pergunta se as condições de trabalho aqui são boas.
- comenta sobre a vida das pessoas do interior.
- dá sua opinião a respeito dos americanos e dos brasileiros.

SUJEITO 2:

- conta sobre sua vida lá nos Estados Unidos.
- explica detalhadamente a respeito de sua experiência com plantas.

SESSÃO 5

PROFESSORA:

- comenta e dá sua opinião sobre o trabalho dele.
- pergunta sobre o seu fim de semana e conta o seu.
- pergunta o que ele acha/achou dos brasileiros.

SUJEITO 2:

- pensa/relata-se com as atividades da professora e conta como foi que amenizou a situação quando vivia a mesma experiência.
- dá sua opinião a respeito dos brasileiros.

SESSÃO 6

PROFESSORA:

- agradece o conselho do aluno.
- discute uma das suas opiniões a respeito dos brasileiros e tenta justificar por quê.
- pede opinião sobre política e cita um político americano que está nas manchetes de todos os jornais. Comenta sobre o governo brasileiro.

- pede a sua opinião a respeito do curso de Português através de cultura e história do Brasil.

SUJEITO 2:

- sugere como deixar os estudos de pós-graduação da professora mais suave.
- comentar que quer ir ao Nordeste.
- concorda com a opinião da professora a respeito do político americano.
- quer a opinião da professora sobre a política de contratação dos docentes da Unicamp e conta como os professores são contratados no seu país.
- comenta sobre o curso de Português com conteúdo voltado à realidade brasileira.

SESSÃO 7

PROFESSORA:

- pergunta quem ele acha ideal para governar aquele estado.
- pede para contar sobre algum herói da história americana.
- comenta sobre a contratação dos professores nas universidades brasileira.
- grava um exercício específico de pronúncia.

SUJEITO 2:

- conta que está triste porque sua avó morrerá e os problemas que estava tendo para ir ao funeral.

SESSÃO 8

PROFESSORA:

- dá os pêsames pela morte da avó.
- pede para contar sobre a contratação de professores nas universidades americanas.
- conta sobre o sonho de ter um "White Christmas" e pede para contar sobre algum Natal que foi marcante para ele.

SUJEITO 2:

- conta sobre dois Natais diferentes que teve na infância.
- comenta sobre seu Natal aqui no Brasil.
- conta sobre a contratação dos professores em universidades brasileiras e dá sua opinião.

SESSÃO 9

PROFESSORA:

- conta sobre seu Natal e as festas de fim de Ano.
- conta sobre o seu projeto para o Ano Novo e pergunta sobre o dele.

SUJEITO 2:

- comenta sobre as férias do professor e conta sobre os seus planos para o ano que se inicia.
- conta que está recebendo visitas e tendo dificuldades para gravar.

SESSÃO 10**PROFESSORA:**

- elogia o que ele está fazendo nas férias.
- pergunta mais detalhes sobre a sua volta ao seu país.
- quer saber sobre o Carnaval. Comenta sobre alguns lugares interessantes para passar o Carnaval.
- pede para dizer como ele está se sentindo em relação à língua portuguesa.

SUJEITO 2:

- conta o que vai fazer quando voltar aos EEUU.
- comenta sobre os planos do Carnaval.
- diz que esteve numa festa e conversou muito e, pela primeira vez, está achando que está conseguindo se comunicar naturalmente em português.

SESSÃO 11**PROFESSORA:**

- pergunta se gostou das férias. Comenta sobre a Bahia e conta como passou o Carnaval.
- como ele havia comentado que iria fazer pesquisas em uma universidade, pergunta se é melhor trabalhar em uma universidade ou em uma empresa. Comento sobre a situação dos biólogos, químicos, etc, aqui no Brasil.

SUJEITO 2

- conta em detalhe sobre a sua viagem ao Nordeste e especificamente sobre um dos lugares que a professora não conhece.
- comenta por que prefere, nesse momento, trabalhar numa universidade.
- conta que não está freqüentando o curso de Português por problemas de horário e, daí, a dificuldade em encontrar com a professora-pesquisadora.

SESSÃO 12**PROFESSORA:**

- lamenta a dificuldade de horário para se encontrarem .
- comenta alguns aspectos da viagem que ele fez e compara com a viagem que fez.
- pergunta se todos os professores universitários americanos têm facilidades para fazer pesquisa.
- indaga sobre religião e coloca a sua posição sobre esse item.

SUJEITO 2:

- encontra uma solução para o desencontro com a professora-pesquisadora.
- comenta sobre sua posição religiosa.
- conta por que está indo para a universidade e comenta sobre a situação de uma amiga que trabalha em uma universidade. Conta como seria se ela trabalhasse em uma faculdade.
- relata como foi o final de semana que passou em S. Paulo.

SESSÃO 13**PROFESSORA:**

- comenta sobre a Páscoa no Brasil e pergunta como ela é celebrada em seu país.
- comenta sobre a religiosidade dele.
- pergunta se ele prefere morar em uma cidade grande como S. Paulo ou no interior. Conta a ele porque gosta de S. Paulo.
- comenta sobre as condições de trabalho que ele descrevera.
- explica por que está mandando aquele exercício gramatical.

SUJEITO 2:

- conta como foi sua Semana Santa aqui no Brasil e como é lá nos Estados Unidos.
- conta por que não gosta de morar em cidades grandes. Exemplifica um assalto que presenciou em S. Paulo.
- lamenta que os brasileiros preferem assistir ao vídeo ao invés de ir ao Centro de Convivência Cultural, por exemplo.
- despede-se pois está voltando para os Estados Unidos.

APÊNDICE 4

OBSERVAÇÃO:

(1) Transcrevemos aqui somente algumas sessões dos diálogos à distância por termos prometido aos sujeitos que não iríamos publicá-los todos na íntegra. Para que possamos manter em sigilo as pessoas mencionadas nos nossos diálogos, usamos somente as iniciais de cada um deles.

(2) Os dados da Fig. 1 da pág. 48 foram baseados em um outro formato de texto.

PROFESSOR / SUJEITO 1

SESSÃO 1

PROFESSOR

São Paulo, 28 de maio de 1991. S., muito obriga por... aceitar participar desta pesquisa, tá? Acho que vai ser muito bom para o meu estudo. Bom... vamos então... semanalmente conversarmos um pouquinho... né... e gravar esse nosso bate papo. Bom... você poderia me dizer o seu nome completo?... Qual a sua nacionalidade?... Qual a sua profissão, ou seja, o que você faz? Que língua você fala? Você já morou fora do Japão? Gostou dessa sua experiência ou essa é sua primeira experiência no exterior? Você está gostando do Brasil ou é difícil viver aqui? Bom, por hoje é só. Na próxima semana a gente continua o nosso papo, tá? Tchau.

SUJEITO 1

Meu... nome é... S. U. ah... eh... eu sou... ah... japonês. eh... eeuu... nesci... em cidade... de Hiroshima. ah... eu sou professor... ah da... Universidade de Hiroshima... ah Eeu... tenho... aula par... eh... alunos... da exterior... Eu fala japonês, ah... naturalmente... Eu fala grego moderno e... eu li pouco... francês... ah... mais pouco... alemãs... a alemã... e agora... ah... eh... acordando português. Eto... ah... que era? Eu moro agora em... São Paulo, mas no Japão moro na cidade de Hiroshima... eh... Eu gosto ter experiência nova... por isso eu gosto... ah... eh... vida em Brasil, mas eu gosto... viagens e... ah... eu... gosto... algumas novas... mas eu não sei se... eu... gosto Brasil ah..., mas... humm... humm... eto... vida... ah... no São Paulo... ah em São Paulo é mais ou menos... ah... ah.... Eu acho que... não é difícil muito... mas por mim exterior... mais ou menos... difícil... não é fácil... eh... tá bom? 6 de junho... mil... novecentos e noventa um... em São Paulo.

SESSÃO 6

PROFESSOR

Oi, S. Tudo bem? Hoje é dia 8 de agosto de 1991. ah... como você foi de férias? Conte-me para onde você foi... o que que você fez. Viajou bastante? Gostou das suas férias. O J. estava me contando que você foi à Manaus. Você gostou de lá? A floresta Amazônica te impressionou ou não foi tão bom assim? Tá, então você me diz sobre as suas férias. Eu só tive cinco dias de férias. Não deu nem para descansar. Só fui até à praia... mas... estava

bastante frio, não deu para nadar... só deu para... espaiar um pouquinho... tá? Bom... vamos começar agora as nossas atividades do segundo semestre. Quais são os seus planos para o segundo semestre? Você tem muitas aulas? Conte-me o que você vai fazer neste segundo semestre, tá? Até a próxima. Tchau.

SUJEITO 1

Oi, Marisa. Boa noite. Tudo bem? eh... hoje é dia... domingo... eh... eh... doze agosto... eh... eh... Nas férias de inverno... ah... como você falou... eu fui viajar... ah... eu fui... eh... Pantanal... ah... eh... ah... de... eh... de de dezessete... eh... ah... a vinte e um dias... a agosto agosto... eh... eu sair... eh S. Paulo... às 8 horas manhã... eh... por isso eu preci-sei... sai sair ah... de... eh... minha casa... ah... às 6... ah... hora de manhã... eh... é... é muito cedo para mim... eto... então eu cheguei... em... Cuiabá... às 9... horas... ah... manhã... e... e quando eu cheguei lá aeroporto... um guia me encontrou... e falou se eu era... Uchida... eu respondi... não, eu não sou Uchida, mas U. ... eh... ele... está... ah... guia... meu guia... mas eu... não entendi bem, nê... porque eu... achei que... eu... ah... preciso... ir viajar em... grupo de turismo, mas ele respondeu... respondeu que agora não tem outros pessoas... eu sozinho. Eu... eh... eu nandakana... como chama I felt... ah... worried... eh... porque eu esperei grupo de turismo, né, mas eu não... sei... como eu fez eu e... depois... eu... eto... eu... ouvi que ele falou... mas... eto... mas eu felt worried... e porque ele falou que ele... ah ei agente de turismo... ah já trocou de plano... de viajar... ah... eu não gosta... gostei... de trocar de... ah... plano... de meu viajar, nê... eh... mas eu não sei como fazer... eh então ele me levou ao... o hotel que é... ah mais ou menos bom... eh... que... eu... dormei... acho que... uma hora... hum... porque eu não pode dormir bem... eto... dia nê este... eto... passa passade passada noite... Eu precisei... eto... acordei acordar ah... cedo amanhã, nê... então... ah... o guia... eh... eh... voltou às... a... eh... 4 horas, mas... lá, nê, tinha problema... porque... eto... ele falou que ele eh... voltarei às 3, 3 horas ou três e meia... mas ele chegou... ah... às 4 horas. Ah... eu não sei... como fazer... então... ele... comer comecer ah fazer viajar na cidade... ah... boa, nê, mais ou menos... eh... à noite eu comi... peixe de... Pantanal... eto... como... este... pessoas de hotel falava... eto... hum... está... ah... era... está... nê... estou... ah... gosta... gostosa... hum... estar gostosa... eto... amanhã eh... eh... o guia me levou para Chapada que tem pedras... bonitas... eh... eto... como chama beautiful bonita... eu... eu... gostei gostei.. eh... eh... fazemos volta pequeno de carro e de... ah... a pé também, né. E depois... ah... eto... depois ah... fomos ao... Águas Quentes. Eu gostei lá também. eh... mas... ah... à noite... eh... eto... muitos mosquitos... me amaram, nê ((fala rindo)). Eu não gostei de mosquitos... mas me amaram a noite... eto... depois manhã eu... nós fomos Pantanal. Eh... vimos muitos... tipos de aves... vimos... ah... eh... eto... algumas fazendas... ah... eh... vimos... muitos jacarés... eh... algumas animais... interessantes. Está muito interessante, né. Eto... eu gostei... eto... No hotel... eu não lembrei... mas hotel de fazenda... fazenda hotel... eu... eh... ah... come comemos nanakana comemos peixe e pintado... eto... à noite, né. Almoço pintado, janta... ah... pintado. ((ri)) Eu não... eu gosto de peixe, mas todos os dias pintado não é muito bom, né, mas... lá eu pode pescar... eh... hum... mas eu... não posso pode pode nadar... né, lá porque... eto... eto... eh... água de rio não é muito limpa, né, para nadar. Ah mas eu... nadei nadei e ficar no hotel de Águas Quentes... então eu... pesquei sete... pescada, nê, pescadas. Acho que dois tipos de pesca, peixe... eto... eu não... eu não (incompr) todos mas... um tipo de peixe... era... eto... bagre. Acho que... eto é bom... então... eh... eto... fomos volta de... barco e fomos voltar de carro, etc. Vimos muitas aves, né... Eu... voltei... voltei... São Paulo... 21 noite... Acho que eto.. 8 horas ou 7 horas, eu não lembra bem, né.

eto... O J.... eh... encontrei-me, né, aeroporto. Fomos a casa de J. e conversamos, mas eu... estou... acho... cansado, né, mas não muito (incompr) Este... eto primeiro viajar... depois eu fui Manaus, como você ouvir de J., né. eh... eu fui Manaus, cheguei lá cedo manhã, eu precisei... eto esperar 3 e 3 e 4 horas... para o guia me... levar, né. eto... o guia cheguei.. eh... eto... atrasado também... Depois... nós fomos fomos... eto... porto de rio e daqui. da... de lá... eto... va fomos de barco... eh... eto... vimos encontro de rio, né, encontro de águas... de rio de... Amazon e rio de rio de nankana agora eu não lembro... eto... fica... acho que... eh... cinquenta minutos. Depois eu... fomo de ônibus... uma hora e... oh... hora e meia... Acho que eu... agora eu não lembro... e depois nós fomos... de... de barco pequeno... eh duas horas e nós fomos em... rio pequeno, né... pequeno ah de pequeno barco hum 2 horas e chegamos no hotel que é... eh... como chama... floating... ah... no rio... eto é bonito bonitinho eh... eto... interessante, mas... ah... estava como chama prisão, né... eh... quando você... quando quero ah... ah... ir fora... eh... eu preciso usar... canoe, mas não é muito confortável, né. eh... lá... nós fazemos... volta no floresta de Amazon... fo fomos no de barco pequeno em... fo floresta de Amazon ah... fomos para pescar piranhas... hum... eh... mas quando nós acho que oito pessoas em grupo... ah fomos para pescar piranhas, eu não pesquei... eh... eh... uma né... nenhum nada, né. eh... eh... mas o grupo pes pescou acho que dez e dez tre tresu piranhas. Acho que mais eh... eto... amanhã... eu... pense eu queria pescar pescar mais vez, né. Eu perguntei se eu posso usar canoe... eu usei canoe e... pesquei e... eh... este vez eu pesquei um piranha grande... e... de depois eu... eto... depois eu não tinha fazer nada. Acho que eu fica lá... eto... três noites, quatro dias, mas acho que... ah... quatro dias... ah... estão eh... eto... mais longe, né, para mim, né. Acho que três dias estão... boa... eto... ah... eu cheguei voltei voltei em cidade Manaus em tarde de tarde dia eto... acho que dia 4 de setembro eto... eu e amigo... inglês que... eu encontra ah... no... na viajar este... na este viajar. Eto... nós demos volta em cidade, vimos porto de Manaus. Estão... era muito bonito como de... sur de... petisur... ah... sunset. Como chama? Eu não lembra e depois jantamos junto e... eh... hum... fran... francesa e um po... eto brasileira eto... jantamos... a até meia noite, né, e depois eu fui... ao aeroporto de taxi e... voltei... eh... ao São Paulo de aeroplano... eh... eto aeroplano de noite... amanhã... che chegando ao Rio de Janeiro eu pode ver... eto vir... Rio de Janeiro de aeroplano. ah... cidade de... Rio eto... praia de Rio era muito bonito eto... che eu cheguei em S. Paulo às oito horas ah nove horas amanhã. Eu terminei de férias. E depois eu... eto... se seme semestre segunda... comecei eto.. eu... preci-sei preparar muito ah... ah... noite de cinco... de... setembro, né. Eu acho que falou bastante, né. Acho que... eu... não vou falar sobre de... eto.. aulas eh... de... este semestre, né, tá bom? OK? Tchau.

SESSÃO 12

PROFESSOR

Boa tarde, S. Já estamos no dia 14 de novembro de 1991. Realmente a observação que você fez, né, a respeito do preconceito racial no Brasil... eh... eu acho que é bastante clara, né. A sua observação está correta. Eu concordo com você que há preconceito de cores, preconceitos raciais, preconceitos econômicos, né, de posição econômica neste país, tá. Normalmente todos esses preconceitos são... meio que camuflados, escondidos, né. Ninguém gosta de falar assim, por exemplo, não gosto desta raça ou eu não gosto de povos povos desta cor, né, mas há essa esse sentimento, né, de... divisão, tá. Ah... eu acho que... isso daí é um sentimento muito íntimo, né, das pessoas, é uma coisa muito difícil de eh tirar ou apagar, né, que isso nasce, né, resultado de uma série de atitudes, de uma série eh de coisas que acontecem, por

exemplo, a própria competição, não é? Eu acho que existe, por exemplo, ah preconceito racial entre a classe econômica... mais entre a classe média do que entre os pobres. Por exemplo, os pobres convivem muito bem. Brancos e pretos. Agora a classe média já é mais preconceituosa. Por outro lado, em termos de... posição financeira, posição econômica, eu acho que os da classe mais alta, né, os ricos são mais preconceituosos do que a classe média e assim por diante. Acho que é muito difícil a gente tentar analisar, né, só em algumas palavras. Acho que teríamos de fazer um estudo sócio-econômico-político ah, etc, histórico do nosso país, né. Bom, eu... aproveitando essa... essa sua idéia, né, sobre preconceito racial, sobre esse tipo de sentimento entre o povo brasileiro, tá, eu gostaria que você analisasse ou me dissesse alguma coisa sobre o caráter do povo brasileiro, tá. Daria para você comparar o caráter, né, o tipo de pessoa... dos brasileiros e dos japoneses, tá? Existe alguma coisa que você percebeu que é diferente entre os japoneses e os ah... brasileiros? Talvez você até pudesse comparar com os gregos, né, com quem você conviveu durante alguns anos, tá. Se você puder comparar, né, os brasileiros, os japoneses, os gregos, eu acho que seria muito interessante, tá. Bom, já que estamos falando em comparação, será que você podera comparar o aprendizado do grego e do português? Como está sendo a sua ah... aprendizagem. Está sendo muito diferente do grego ou você acha que está passando sob os mesmos processos. Você poderia analisar um pouco ah como você está adquirindo a língua portuguesa? E se... ah isso daí está sendo muito diferente ah do grego. Você está sentindo muitas dificuldades, menos dificuldades... no que que você sente que o português é mais complicado ou é mais fácil do que o grego, ou também pode ser com uma outra língua que você fala, tá. Eu acho que seria mais interessante você comparar a sua aquisição do grego e do português porque essas duas línguas você está aprendendo em imersão, não é. O francês e o alemão e... e o inglês eu acredito que você aprendeu em sala de aula, não é, ou com os livros, então eu acho que é um pouco diferente, não é. Você não acha que há uma diferença entre a língua que a gente aprende ou adquire no próprio país e aquele que a gente aprende como língua estrangeira em sala de aula, não é, com pouco contato, tá. Bom, ah, me conte ah o que você está achando de tudo isso, como é que você está se sentindo aprendendo o Português, tá. Bom, por hoje é só, né. Até a próxima. Um abraço. Tchau.

SUJEITO 1

Bom dia, Marisa. Desculpe, né... que eu atrasado muito para gravador... eh... porque eu acho que porque você falou um pouco bastante em comparação eh... de outras vezes, então eu escuti eu ouvi muitas vezes o que você falou. Eu acho que eu entendi quase todas eh... noventa por cento. ah... primeira vez você falou preconceito racial, social, econômico, etc. eto... Você falou, você concordou com comigo, né. Hum... eu acho que você falou, você falou ah como eu... sinto... ah... eh... nós pessoas, especialmente, pessoas com educação bem não podem ser abertos para falar assim de preconceito diretamente, mas muitas pessoas ah... sentem preconceito, né. Eu acho, né, mas assim, ah... eu acredito educação pode eh... pode ajudar ah... eh sentimento de pessoas. Nós... eu quero falar muitas ah... muitas pessoas não sentem bastante preconceito, né. Depois você perguntou... eh... cara-tê de pessoa para comparar especialmente brasileiros com japoneses. ah... é muito engraçado. Eh... depende de pessoas, né. Tem algumas pessoas que é... muitos parecem, mas geralmente japoneses não são alegres como ah brasileiros. Eh... este depende... educação também. No Japão também tem alguns loucos, mas aqui... japoneses novos japoneses que não dirigem bem. Eu concordou com... eto... sinal, hum... etc, mas não é muito, mas aqui no Brasil muitas pessoas com educação também não dirige eh... concordo de sinal, com sinal ((tosse)). Este eu entendendo, né, porque aqui no Brasil tem muitas outras

pessoas maus que mataram, que roubaram, assim, né, então eh... especialmente à noite ah... ah... é melhor não parar em rua se... não tem outro carros. Assim, mas eh... eh... aparecimentos eh... cara-tê de pessoas né eh parecem diferentes, mas se nós pensamos condições de vida, é diferente, né. Eu acho que este depende de condição de econômica, depende de condição de educação também. Eu falei sobre... caractera alegre de brasileiros ah... eu acho que ah... eu falei né, este algumas vezes. Então porção... de... gregos ou italianos ah... italianos são alegre eh falam muito para mulheres, sim. Eu não sei, eu não acredito italianos falam o que eles acreditam, né. Eles falam, eles mentiam algumas vezes ah... sim eto... brasileiros não falam assim, né, como italianos. Eh... em comparação com grego ou eh... brasileiros são mais alegre que grego. Eu penso porque os gregos eh... tinha ah... muito tempos. Eh... eh... eto politicamente politicamente muito ah baixo, né. Gaver gaverna de italiano, depois governo de Turquia, ah sim gregos modernos ah... ficam pouco alegre do que italianos em comparação, mas se... nós fomos outro país, por exemplo, Rumania ou Iugoslávia, pessoas lá são menos alegre do que... ah... gregos, mas cara-ter de pessoas é pouco diferente do que japoneses. Japoneses não são muitos alegres, né. Eh eu acho que japoneses menos alegres do que gregos, claro, mas ah... se... nós comparamos chinês com japonês. Chinês não é muito alegre. Assim eu acho que... mas carater é diferente também, em comparação de chinês com japonês, né, eto, eu acho que este depende de educação eh... ou depende de situação de política situação, né. Outra coisa sobre brasileiro... é muito difícil falar sobre cará-ter de brasileiros porque eh... em S. Paulo, por exemplo, em S. Paulo tem muitos... tipos de pessoas ah eto... racialmente ou economicamente. Então este situação é muito diferente de japonês eh... situação no Japão. Então, por exemplo, eu sei J. eu acho que J. é pouco diferente de... ah... eh... brasileiros gerais. Eu não sei mas... eh... cara caráter de J. é muito engra diferente, né. Ele... eh... reclama muitas coisas sobre Brasil. ((tosse)) Outra vez eu encontrei outra vez eu encontrei aluno na USP. Ele falava sobre Brasil eh... boa coisa. Eh... ele gosta de Brasil, país bonita assim. Mas outro aluno não gostOU, gosta de Brasil também. Assim eh... mas no Japão também alguns ah muitas pessoas não gostam ah de Japão, especialmente politicamente assim eh muitas pessoas não gostam de sistem de educação no Japão. Eh este é muito difícil falar corretamente porque... se assim é... temos educação muito forte, tem problema em outro lugar, mas se não temos educação, tem problema como tem problema no Brasil eh... ((ri)) Eu não sei se eu respon responde ah... a sua pergunta, né. É pouco... eu acho que eu não podia analisar muito bem carater ah de brasileiros, japoneses eh... eu acho que agora não tem... fita. Eu trocar eu vou trocar...

Eu vou continuar falar eh... eu... outro outra pergunta sua eh... eh... sobre aprender línguas. Como você falou... maneira de aprender português é pouco diferente, muito diferente eh... do que maneira de aprender grego moderno, alemã, francês, na sala de aula. eh... (incompr) eto... eu... estudei línguas, muitas línguas na faculdade de Hiroshima. Eu estudei alemã, francês, grego moderno e outras línguas também, mas ah... nós ah... eu eh... estudei apren apren aprendi eh... como... com eh... escrever, escrevendo ah mais escrever do que falar. Nós precisamos eh... lembrar... gramática ah muito. Alemã e francês são também eh muito difícil em gramática. Francês, por exemplo, nós precisamos lembrar muitos ah declinação, conjugações também. Alemão também. Mas ah para... falar... sobre pronúnciação pronún pronúncia francês é muito difícil. É muito difícil do que português. Alemã mais ou menos, mas... ah por japoneses difícil. eh por japoneses eh estudar inglês é muito difícil também. É muito difícil para brasileiros aprender inglês, mas educação de escola secundária no Japão. Nós precisamos aprender inglês, então ah inglês é muito importante para ah... prova de entrar ah... ginásio, ou universidade, faculdade, né... Então ah... nós aprendemos inglês muito forte eh gramaticalmente...

especialmente, né. Então engraçado ah muitas japoneses jovens podem ler inglês... livros eh... entendem, ah mas não podem falar. Agora eu eu posso falar assim português, masmo do que mesmo que muito mal, mas se eu eh podendo escrever eh... ah faz... eu necessito dicionário. eh algumas vezes eu não posso encontrar ah... eh palavras porque eu acho que assim eu ainda não posso. Eh falar palavras exatamente. eu errei muitas vezes L, R, se... se eu... ah ainda não chegar eh... eto eh chegar a lugar muito bem, né, para falar português, para escrever, mas eto podia escre-ver algumas cartas eh amigos brasileiros. Ah... mas eu acho que errei muito eh... eto... Outra coisa sobre português e... ah grego moderno. Grego moderno... é língua também que eu estudei na sala de aula quando eu era aluno em... eh... posto-graduação. Eu estudei eu comecei estudar Grego Moderno na sala de aula ah com... professor. eh eu precisa precisava lembrar palavras, gramática ah mas é muito difícil para mim também lembrar estas coisas porque... ((espirro)) Este é muito diferente de aprender português aqui agora, porque agora aqui eu... ler gramática, livro ou eu... você ensinar gramaticalmente e depois eu posso usar... muitas vezes se eu vou fora eh, mas no Japão, quando eu estudei grego moderno eu não podia usar grego moderno, eu ler então... assim... eu podia ler, entender grego moderno eh quando eu ler ah... mas quando eu cheguei... eu fui Grécia Grécia, quando eu... cheguei em Grécia eh... é muito difícil para mim entender quando eu ouvi... mas eu podia falar pouco porque eu eh... fazer esse eh... eh... frases na cabeça, mas muitas vezes frases ah pouco ah estra estranhos, eu acho, mas eh... na sala de aula em Grécia em Grécia eu podia aprender muito bem, né, porque eu queria estudar grego moderno, então eu estudei muito na casa também, então eu podia entendi entender gramaticalmente muito bem, mas para falar ou ouvir é muito difícil para mim, era muito difícil, era por três meses mais ou menos, mas depois eu eh... aprender grego moderno eu pensava eh outros línguas eh... podia, né, podia aprender, mas ah... mas em... qualquer lugar não é fácil... ah de aprender línguas. Por exemplo, português é... eto eu queria estudar pouco quando eu... decidí eh... vir aqui, mas quando eu... ler... ler livro, gramática de português, eh eu não podia ler ((ri)) nada, então eu não tinha... ah... a vantagem ou sentimento de estudar português no Japão, mas eu queria, mas eu não podia ah aqui agora aprender português, eh é muito difícil do que maneiro de aprender outros línguas na sala de aula, né, como eu falei já. ah... ((ri)) e aqui também eu... ah eu acho que depois do que quatro meses aqui ah... quatro meses morando aqui ah... eu comecei ah... ir fora à noite, eh karaokê... assim, né, especialmente karaokê eu fui assim uma vez ou duas vezes por semana e... e conversando com garotas lá assim eh... eto eh... Eu tinha uma aluna que ajudei ajudou a... aprender português também. Ela, ela... tinha vantagem de falar... comigo em português também. eh... ah sim, aqui eu tinha ah... eh... chances, muitas chances falar português vividamente, então é eu acho que eh... eh... maneiro de aprender português é diferente do que maneiro de aprender outras línguas, né, claro. Elas... se eu ah... comparar línguas de português ah... com grego. Você sabe, estes línguas são eh... eh... língua europeias como chamamos, né, então eh... ah... eu já estudei, mas eu esqueci ((espirra)) eh... já muitas coisas sobre latim, latinas, então latim e grego assim tem muitas coisas eh... parecem em... gramaticalmente, em gramática ah... ou algumas vezes tem eh... eh... palavras parecendo que francês ah com francês, com inglês... então eh... eh... se eu penso sobre gramática de latina, gramática de inglês, gramática de grego ah.. eu... eu senti eu não senti muito difícil aprender português, mas praticamente eh... ah... é muito difícil para mim para aprender português agora, né, porque eto... uma razão um razão é eu... sou pouco velho, eu... minha cabeça é muito duro para ler muitas ah palavras, ah gramaticalmente também então eh... é muito difícil, mas para mim é muito engraçado, né... é interessante eh... que é interessante que eu podia ver... como mudar português agora em Brasil... Nós falamos, nós já falamos eto... vocês agora não usam eto... ti, tu, assim segunda pessoa,

como tem segunda pessoa em livro gramática de português, assim algumas expressão eh... são diferente do que expressão na português, eu acho. Eu tenho... dicionário... quando eu ver dicionário eto.. significado é pouco diferente ou diferente completamente, né. Mas... este é outro problema de dicionário, né, é. Eu acho que eto... estes professores que... escre-veram este dicionário... podem e errar, né. ((espirra)) mas ah... eu não sei eu respon respondi bem a sua... eh... pergunta, né. Agora só isso. Obrigado. Tchau.

PROFESSOR / SUJEITO 2

SESSÃO 1

PROFESSOR

Oi. Muito prazer. Meu nome é Marisa Kimie Morita... Sou estudante da Pós-graduação de Linguística Aplicada da Unicamp. Sou também professora de Português para Estrangeiros e de Inglês. Muito obrigada por participar desta pesquisa. Vamos, então, manter correspondência oral - à distância durante o semestre. Espero que você possa me conhecer e eu também conhecê-lo ou conhecê-la, tá? Bem, para começar, eu gostaria que você me dissesse o seu nome... Quantos anos você tem? Qual é a sua nacionalidade? Você é estudante ou já trabalha? Quando você chegou ao Brasil? Você tem algum hobby? Quais? Eu, por exemplo, gosto ...de cinema... teatro... gosto também de sair com os amigos para bater papo... tomar uma cervejinha... detesto esportes... gosto de fazer yoga, mas, no momento, por falta de tempo, eu não estou fazendo nada, tá? Bom, por hoje é só. Até a próxima, um abraço. Tchau.

SUJEITO 2

Oi. Desculpe. Eu não me lembro seu nome. Meu nome é P. P. P.. ah... eu tenho 29 anos. Eu é... americano. Agora eu está... estudante... estudando e também eu está trabalhando na... na Unicamp ah... um pesquisadora... da Botânica. Eu... já tive na no Brasil para 3 meses e eu vou ficar aqui a... ah... nove meses. ah... depois eu... es estudei português por... eu trabalhei. Eu gosta correr, eu gosta falar com meus amigos, eu gosta escrever uma carta para meus amigos na Estados nos Estados Unidos... Eu gosto também fala na telefona, mas agora eu... tenho problema porque não está fácil para falar ah... na telefona. Tá bem para agora. Até a próxima semana. Tchau.

SESSÃO 4

PROFESSOR

Oi, P. Hoje é dia 24 de outubro. Desculpe. Eu deveria ter te entregue esta fita hoje de manhã, mas por falha técnica... meu gravador não funcionou. Eu só estou gravando agora à tarde, aqui na Unicamp, tá? Espero que amanhã, sexta feira, a A. C. te entregue, tá? Vocês vão nadar juntos amanhã? O Brasil não é bom? A gente pode ir à piscina praticamente o ano todo, né? Nos Estados Unidos, eu acho que você não teria toda essa folga, não acha? Como é a sua vida lá nos Estados Unidos? Você já era pesquisador lá nos Estados Unidos... ou você era estudante na sua terra? Tá? Me fala o que você fazia lá nos Estados Unidos. Ah, por falar nisso, em que cidade dos Estados Unidos você morava? E, também, me fale um pouquinho da sua cidade natal, da ci...da sua cidade. Não sei se a cidade natal é a cidade onde você morava ultimamente. Se não fôr, um dia você me diz da sua cidade natal e um outro, numa outra

gravação, numa outra fita, você me fala dessa cidade onde você estava morando antes de vir para o Brasil, tá? Bom, você diz que está fazendo uma pesquisa, né, com uma planta chamado samamba. Eu não conheço essa planta. É uma planta tropical? É uma planta que tem nos jardins? eh... me explica um pouquinho mais dessa sua atividade, tá? Também não entendi muito bem o que você faz, não é? Eu... você disse que você extrai e você agora está estudando esses compostos. O que são esses compostos, tá? Para provar as atividades e para determinar as estruturas do composto. O que que é isso? Será que dá para explicar numa linguagem mais popular e não na linguagem de um biólogo? Sabe eu nunca estudei Biologia na minha vida. Desculpe a ignorância, tá? Bom, outra coisa. Você faz pesquisa sozinho ou você trabalha com uma equipe? Tá?... Fale um pouquinho mais, me conte um pouquinho mais em detalhe, qual é a sua atividade, como é o seu ambiente de trabalho aqui no Brasil e, também, se você puder comparar com as atividades lá nos Estados Unidos, seria interessante, não é? Todo mundo aqui no Brasil reclama que pesquisador não tem vez, os pesquisadores sempre estão sofrendo. Você acha isso? Você acha que aqui no Brasil os pesquisadores ah... não têm condições adequadas? Me conte, tá, sobre a sua impressão, né, o que você está achando pesquisar, trabalhar aqui no Brasil, tá? Bom, quando eu te perguntar, né, para você quando eu te disse para comparar uma cidade, não é, uma pessoa que vive numa cidade do interior do Brasil com os Estados Unidos, né, e você me disse que tudo são mais ou menos semelhantes, né? Eu concordo, tá? As pessoas do interior são muito mais caseiras, são muito mais voltadas para a família, pois eles não têm muitas atividades sociais, não é? Mas eu acho que em cidades grandes nós, aqui do Brasil, nós brasileiros somos um pouco diferente dos americanos, tá? Nós somos muito mais família. Nós moramos com os pais até tarde, quer dizer, ah normalmente a gente vai morar sozinho depois de formado, depois que a gente tiver a vida bastante independente, tá? São poucas as pessoas que desde cedo, 22, 23 anos montam a sua casa e vão morar sozinhos. Normalmente a gente mora com a família. Eu acho que nós somos ainda bastante caseiros, mesmo morando em cidades grandes, tá? A mãe ainda é a super-mãe, né? Ela gosta de ver os filhos ao seu redor, tá? Bom, e lá nos Estados Unidos? O que que você acha disso daí, tá? De morar sozinho desde cedo? Pelo menos eu conheci várias pessoas, várias famílias, jovens, ah... pessoas... velhas, pessoas de meia idade, né, e todos eles não têm assim uma raiz. Não sei se a gente poderia dizer raiz, mas eles não são, eu percebi, que vocês não são tão ligados à família como nós somos. Nós, mesmo depois de casados, normalmente a gente faz questão de visitar o pai e a mãe com muita frequência, né? O que que você acha desse nosso estilo de vida? Me fala, tá, as vantagens e as desvantagens do modo de vida americano e quem sabe você possa criticar ou, até talvez, achar algum ponto positivo na nossa maneira de viver, no nosso sistema de vida, tá? Eu gostei que você falou bastante na fita. Você disse que você tem medo, não é? Que já falou demais, mas eu estou achando assim interessante a gente poder bater papo dessa maneira, tá? Vamos ver se a gente consegue levar essa nossa correspondência, né, gravada por um bom tempo, tá? Um beijo, até a próxima.

SUJEITO 2

Nossal! Você teve perguntas para xuxu. Primeiro, eu não nadei com A. C. a semana passado porque a piscina estava fechado, mas eu espera este sexta feira nós vamos, talvez um sexta feira você quer vá também. Ah... eu vou falar um pouco sobre a... minha vida nos Estados Unidos. Quando eu estava lá, eu era estudante. Eu... estudava Botânica na Universidade de Texas em Austin. Austin é um cidade... ah... mais ou menos metade... a metade nós temos na ah... nós temos na Uni eh... Campinas. Ah... normalmente eu acordava na seis horas, eu... co corria muito cedo... tomava café de manhã, ah... estudava de

manhã e trabalhava no laboratório à tarde. Normalmente eu estava muito coisa para fazer para pesquisa e... à noite eu... era para laboratório também para... ah... fazia a pesquisa. A fim de semana eu... estava... estudar e fazer ah... pesquisa e também fazia coisas... por exemplo, nadar, visitar com amigos, ir para piscar piscina ou outras coisa. Que mais. Você quer mais sobre a minha pesquisa aqui. Tá bom... Agora eu... ah... trabalho com uma planta. Você sabe samamba. Este planta ah... crescer na sul, na estado de Paraná. Este planta é um árvore lá. Eu não conhece este planta lá. Eu conheço só a folhas. Ah.. por que uma pessoa mandou este planta para nós na Embrapa? Eu quero saber mais sobre compostos de este planta... Você ah... talvez sabe este. Plantas têm 2 tipos de compostos. Um tipo de compostos a gente fala compostos primeiro e a outra, tipo de composto a gente fala, chama composto segundo. Composto primeiro são compostos a planta precisa ter a viver e crescer, por exemplo, uma planta preciso o que preciso... não sei como se chama na português... clorofila. Cada planta precisa esse composto. outro compostos... algumas plantas têm, mas cada planta não preciso tem este composto. Talvez mais fácil se você pensa sobre a corpo. Cada pessoa algumas coisas para viver e e crescer. Cada pessoa tem outras coisas, outro composto. Ele não preciso tem ter, mas ele... tem estes compostos, por exemplo, algumas pessoas têm a cabelo branco, outras pessoas têm cabelo ah preto. Outras pessoas não têm cabelo. E você não preciso este composto. Você talvez pode ter este composto, mas você não preciso este composto para viver e crescer. Este composto talvez pode chamar composto segundo. Para nós um composto primeiro, por exemplo, ah... por exemplo, a sangue. Você preciso com certeza, sangue para viver e crescer. E com plantas eles têm ambas tipo de compostos, composto primeira, você com certeza precisa ter para viver e crescer e você tem outros compostos, você não precisa ter com certeza, mas... talvez você... a planta tem. Agora... este compostos segundos alguns alguns têm atividade atividade. Que atividade... atividade contra outras coisas, por exemplo, outras plantas, outras contra bactérias, contra fungos contra ah... pessoas e eu quero saber sobre estes compostos segundo. Eu quero saber sobre segundo... composto segundo qual tem atividade contra fungos e bactéria. Este tipo de composto Embrapa quer estudar porque talvez Embrapa pode usar... plantas... a reduzir... a crescimento de fungos e bactéria. Por exemplo, você tem um problema com planta tomate. E você não quer usar químico sintética, então você pode usar um extrato de uma planta que tem composto segundo com atividade contra a bactéria que causa problema. Você entende? (risos) Espero que sim. Ah se você tem mais pergunta pergunta pergunta fala. Eu acho eu já falei bastante para hoje. Se você tem outra coisa você quer falar sobre, fala comigo, ah. próxima próxima ah... tempo. eu vou agora. Até... a semana que vem. Espero você tem tem bom fim de semana. Um abraço. Tchau.

SESSÃO 12

PROFESSOR

Oi, Paul. Tudo bem? Hoje é dia 23 de março e ainda não conseguimos nos encontrar, né. Ah eu só estou com ah indo à UNICAMP às terças feiras, tá. Eu já conversei com a A. C. e se ela der aula para vocês nas terças feiras, então eu poderei conversar com você e seus colegas. Mas se ... ela não der aula às terças feiras, eu vou ver se eu programo uma sexta feira para ir até a UNICAMP, tá? Infelizmente não dá para eu aceitar o seu convite e ir para a sua casa para um jantar. Bem que eu gostaria, né, mas como eu moro em S. Paulo, e fica difícil, né, viajar de carro sozinha, então fica para uma outra ocasião, tá? Bom, vamos ver se a gente consegue marcar, a gente consegue encontrar ou na terça ou numa sexta feira, mas eu te aviso, tá, quando eu for a UNICAMP. Ah

que tal se você e os seus colegas ah aparecerem por aqui. Vocês querem conhecer a cidade de S. Paulo? Quem sabe a gente pode fazer um sight-seeing por S. Paulo, né. A gente poderia, talvez, passar um sábado ou domingo por aqui, né? Vamos ver se a gente combina alguma coisa, tá? S. Paulo também tem coisas interessantes ah, tá? Fica de pé o convite, tá? OK? Bom, você me disse, né, que você foi acampar ah lá em... lá na Chapada e lá no... Norte, Nordeste, aliás. Que bom, né. Eu não gosto muito de acampar. Eu já acampeei a muitos anos atrás, mas eu prefiro ficar numa pousada ou num hotelzinho. Quem sabe a dica que você me deu, né, eu poderei usar algum dia e quem sabe eu posso passar uns dias numa pousada aí em Lençóis e para conhecer a Chapada Diamantina, né. Eu gosto muito de passear, caminhar, esse tipo de passeio que você fez, né. Vocês foram conhecer as grutas, vocês andaram andaram pelas trilhas e conheceram a natureza, as cachoeiras, etc, etc. Realmente deve ser um passeio muito bom, né, que refaz as energias, ah que refaz ah enfim traz um bom astral. É realmente um tipo de passeio que eu gosto, mas como eu não gosto de acampar às vezes, eu... (troca de fita) Oi, terminou a fita não é? Vamos continuar. Então eu estava dizendo para você que eu não gosto de acampar, então eu fico às vezes assim meio limitada, né, eu não consigo fazer esse tipo de passeio apesar de gostar muito da natureza, adorar caminhar, adorar visitar grutas e caminhar pelas florestas e pelo mato, né, mas quem sabe um dia eu me animo e acampe em algum lugar, tá? Bom, que bom que você gostou também, né, de Salvador. Que bom que você teve oportunidade de ir a Salvador. É realmente um lugar muito típico, né, muito... um canto do Brasil com características especiais, né? Então eu acho que foi bom você ter tido essa oportunidade e ter conhecido o Carnaval lá de Salvador, ter conhecido igrejas e a natureza lá de Salvador. É um lugar onde eu gosto muito, né. Foi também até a praia do Forte! que também é um lugar muito bonito, não é? Eu não conheço essa... esse lugar essa praia chamada Prado, lá do sul, mas eh acho que não é muito famosa. Pelo menos nós aqui de S. Paulo, nós não conhecemos muito, né. Normalmente os paulistas vão ou à Salvador ou à Porto Seguro ou à Praia do Forte, né. Bom, ah... você me disse, né, que você vai voltar aos Estados Unidos e você vai trabalhar na universidade pois você gosta, né, dos conta do contato, né, com jovens, com pessoas que têm mente aberta, né. Você vai fazer só pesquisa ou vai dar aula também. Ah gostaria de saber também se os professores, né, de outras áreas, não só da sua área de Botânica, Biologia, mas os professores de outras áreas na universidade também fazem eh muitas pesquisas. Por exemplo, o pessoal da área de humanas, tá. Todas as universidades e todas as faculdades, né, aqueles "colleges", por exemplo têm condições de fazer pesquisa ou isso é privilégio, né, pesquisar é um privilégio só das grandes universidades, tá. Me conta, né, se você puder, me conta gostaria de saber sobre a situação ah dos professores e dos pesquisadores universitários, tá? Mudando um pouquinho de assunto, né. Hoje aqui no Brasil as pessoas estão bastantes místicas, as pessoas estão muito voltadas, né, por assuntos ah... talvez não religiosos, propriamente dito, são ligados, assuntos ligados ao catolicismo, ao cristianismo ou ao budismo, mas as pessoas de modo geral, né, os meus colegas, por exemplo, as pessoas que eu tenho contato estão muito mais voltadas... aos assuntos religiosos ou eu diria místicos. Desde ah assuntos religiosos, propriamente ditos, né sobre a existência do ser humano, sobre o problema ah espiritual, etc, como também por assuntos tipo... astrologia, ah numerologia e coisas desse gênero, né. Como é que os americanos encaram esses esse aspecto da vida? E você, qual é a sua posição? Você é protestante, você é católico ou você não segue nenhuma religião? Eu, por exemplo, tá, eu sou bastante mística, né. Eu acredito em Deus, eu tenho muita fé em Deus, mas eu não frequento nenhuma igreja atualmente. Quando eu era adolescente, quando eu era jovem, eu costumava ir muito à igreja católica. Num determinado ponto, numa determinada época da minha vida eu deixei de ir à igreja católica, pois os

ensinamentos, né, da igreja católica já não me satisfaziam mais, depois eu fui procurar outras... ah igrejas, outras seitas e hoje, por exemplo, apesar de eu acreditar em Deus, apesar de eu acreditar em Cristo, eu não frequento nenhuma igreja. Eu estou assim muito mais mística, mas não estou religiosa. Deu para você entender? (ha, ha) E você, como é que você encara ah este aspecto? Ah você acredita em Deus ou você é ateu? Ah me conta um pouquinho sobre esse lado espiritual, como você vê, né, eh esse lado da vida, tá. Bom, acho que por hoje é só, pois esse assunto é bastante extenso, bastante complicado, e creio que você vai ter muita coisa para ah me contar, tá? Estou esperando a sua resposta. Ah eu pego a fita na próxima... terça feira, se der, tá? Eu gostaria que se você pudesse me entregar ah na terça feira que vem ou na outra terça que seria no dia 7 de abril estaria ah muito bom, tá. Um abraço para você e até a próxima. Tchau. Oi Paul, esqueci de avisar que preparei um exercício sobre os demonstrativos, tá. Eu vou deixar aqui junto com a fita. Você... tenta fazer. Se tiver algum problema depois a gente discute, tá. Tchau.

SUJEITO 2

Oi, Marisa. Tudo certinho? Parece que está difícil para combinar na Unicamp. Tudo bem para mim. Eu não posso ir para aula terça feira. Ah se você quer combinar, nós podemos combinar sexta feita, mas para mim nós podemos ah conversar só com fita. Ah... que mais. Ah você me perguntou sobre religião, OK? Eu acha sobre Deus, você mística. Ah eu acredito na Deus, no Deus, tá. Eu sou um católico e ah eu gosto de ir para igreja cada semana. Ah eu para mim este é um parte de meu vida. Esse não é só um costume. Um coisa eu sempre fiz, quando eu era criança, quando eu era estudante. Aqui também. Ah mas também porque eu gosto de ir para igreja. Eu gosta muito a música, quando eu era estudante na Texas eu perticpei na missa parte para cantar e este é um coisa eu sente um pouco saudade para aqui, agora eu canta na missa. Eu gosta muito, mas ainda eu eu estou fraco para cantar e eu não posso ah participar um conjunto e eu quis fazer este, mas não vai dar agora e ah... uma outra coisa. Eu gosta de conhecer pessoas na igreja. Eu eu acha não todo mundo, mas tem pessoas lá ah muito animado, sabe. Tem muito energia, muito entusiasmo sobre vida, a vida e eu eu gosta este personalidade não só na igreja tem este tipo de pessoa qualquer lugar, mas parece que na igreja é mais fácil para achar esse tipo de pessoas. Ah então eu gosta religião porque tem um comunidade na igreja para para ajudar com vida, ajuda para... ficar alegre. eu gosta religião também porque o Deus, o Senhor, ah tem um um pessoa pode ajudar com minha vida. Pode ensinar, pode pode ser um guia para mostrar a a caminho para para vida. Eu gosta este. Só só este agora. Que mais. Ah! Você falou, você me perguntou sobre a a universidade... se pessoas ah pode só fazer pesquisa e qual diferente pessoas na... na humanidade e outras faculdades. Tudo bem. ah... ah o que eu vou fazer. Eu vou fazer só pesquisa. Tem um programa, chama um Post-doc. Este depois você recebe um doutorado, você normalmente nas ciências, você vai fazer pesquisa para um, dois anos para receber mais treinamento, porque normalmente você só já... fez pesquisa hum... sua universidade e este um oportunidades para ver o que pessoas está fazendo na outra universidades. Você vai fazer este para um, dois anos e depois este você vai procurar um posição na multinacional ou empresa particular, tá. Este é um... um vida um um caminho normal para pessoas na Química, Física, ah Biologia, Botânica e este ciências, tá. Se você na universidade, não sei se... o que todos pessoas vá fazer, mas eu tenho um um uma amiga. Ela de Venezuela e ela formou na Universidade de Texas na... área... Faculdade de Espanhol e Português. E ah... depois este ela recebeu um posição na universidade na Tennessee e agora ela é professora. Professora mesmo. E esse é um um universidade razoável. Não é muito grande, mas não tão pequeno e tem, ele tem acho que dez horas cada semana para ensinar e...

acho que... gente normalmente fala. Se você tem dez horas para ensinar, você precisa dez horas mais para preparar, para ensinar. Então mais ou menos ela precisa ficar com estudante para trabalhar 20 horas cada semana e outra 20 horas ou mais, ela pode fazer pesquisa e acho que ela vai fazer pesquisa. E... ah... ... ela na universidade razoável. Ah não é muito grande, é pequeno, mas se ela foi para universidade mais pequeno, eu acho ela vai ter mais aulas e menos tempo para fazer pesquisa. E tem algumas universidades pequeno e outras não é universidade... um nível ah um pouco mais baixo... um nível mais básico. Quase igual aqui. Ah... ciclo básico tem este para dois anos. Este tem um não um universidade, mas chama um... colégio. Junior College e se você vai ensinar na Junior College, mais ou menos gente vai para lá para dois anos antes de ir para universidade... então depende para universidade pequeno você pode fazer um pouco pesquisa, mas você tem muito contato com estudante e não vai dá para fazer bastante pesquisa, mas se você vai para universidade grande, ah claro você vai ter aulas (incompr) e eles acha você deve fazer mais pesquisa... (problema com a fita) ... casa de irmão dele e ficamos só uma noite e na sábado nós fomos para Bu-tan-tã Butantã, um lugar onde ... (defeito da fita)... parque onde (defeito da fita)... estava muito interessante. Se você não conhece, é perto de Cidade Universitário e vale a pena ir para ir. Talvez não, se você não gosta cobras. Eu não gosta muito, mas é interessante (defeito da fita) que eles comem, qual é... ah perigoso qual não é (incompr) ah espera você ter um boa semana e até a próxima. Um abraço. Tchau.. Marisa, um outra coisa. Uma outra coisa. Eu recebi a exercício. Muito obrigado. eu vou ah... ver hoje e se eu tenho um problema, eu vou falar com ah... meu amigo se ela pode ajudar. Obrigado. Tchau.

E R R A T A

- Pág. VII - linha 11: sintatic = syntactic
- Pág. 5 - linha 31: dos aluno = dos alunos
- Pág. 10 - linha 3: nota de rodapé 5 = 1
penúltima linha: ocorridp = ocorrido
- Pág. 13 - linha 11: nota de rodapé 6 = 2
- Pág. 21 - linha 6: das L2 = da L2
- Pág. 52 - linha 22: linguagem LE/L2 = linguagem de LE/L2
- Pág. 60 - linha 30: extranha = estranha
- Pág. 69 - linha 12: nota de rodapé 20 = 9
- Pág. 97 - acrescentar = FILLMORE, C. J. On Fluency. In:
Fillmore, C. J., Kempler, D. & Wang, W. S. Y. (org)
**Individual Differences in Language Ability and
Language Behavior.** New York: Academic Press, Inc., 1979.
- Pág. 107 - penúltima linha: requisitda = requisitada
- Pág. 108 - penúltima linha: comentado = comentando
- Pág. 115 - linha 1 (sessão 1 / professor): obriga = obrigada
- Pág. 118 - linha 18: podera = poderia
- Pág. 122 - linha 6: extrai e = extrai compostos e
- Pág. 123 - linha 18: pessoa algumas = pessoa tem algumas
linha 38: (risos) = ((risos))
- Pág. 124 - linha 16: (troca de fita) = ((troca de fita))
- Pág. 125 - linha 5: (ha, ha) = ((ha, ha))
linha 26: perticipei = participei
- Pág. 126 - linha 18, 19 e 21: (defeito da fita) = ((defeito da fita))
linha 20: para ir = para ver